

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta
Ústav informačních studií a knihovnictví

DISERTAČNÍ PRÁCE

Vzdělávací aspekty informační vědy a informační profese

Educational aspects of information science and information profession

Praha 2008

Autorka práce:
Studijní program:

Studijní obor:
Školitel:

PhDr. Hana Landová
Informační studia
a knihovnictví
Informační věda
PhDr. Richard Papík, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 17.11.2008

Handwritten signature in cursive script, appearing to read "Zandová".

.....
Vlastnoruční podpis

Identifikační záznam

LANDOVÁ, Hana. Vzdělávací aspekty informační vědy a informační profese. Praha, 2008. 161 s. + 41 s. příl. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí disertační práce PhDr. Richard Papík, Ph.D.

Abstrakt

Práce se zaměřuje na témata informační vědy a informační profese související s problematikou vzdělávání. Klíčovým se jeví zejména rozvoj informační gramotnosti a informačního vzdělávání v různých typech informačních institucí. Vzdělávací aspekty informační vědy jsou zasazeny do kontextu jiných oborů a je zdůrazněna potřeba mezioborové diskuse a spolupráce. Teoretické zázemí disertační práce tvoří studie vycházející nejen z informační vědy, ale i filozofie, teorie kulturních institucí a z oblasti vzdělávání. Jsou definovány nejnovější koncepty popisující role a kompetence tzv. učících knihovníků. Podrobně je zpracována problematika úlohy informačních pracovníků v prostředí základních, středních a vysokých škol. Pozornost je věnována i vzdělávacím aktivitám v prostředí informačního průmyslu. Závěrečná kapitola se věnuje otázce přípravy budoucích informačních pracovníků na plnění úlohy při vzdělávání klientů informačních institucí. Závěry disertační práce mají oporu v analýze výsledků uskutečněných dotazníkových průzkumů. Popsány jsou i výsledky relevantních řešených grantových projektů.

Abstract

Ph.D. thesis focuses on information science and information profession issues related to the education. Information literacy and information education development in the environment of various information institutions appears to be one of the crucial topics. Educational aspects of the information science are placed in the context of other scientific disciplines and the need of an interdisciplinary discussion and cooperation is emphasized. A theoretical background of the Ph.D. thesis is built on studies originating not only from the information science, but also from philosophy, theory of cultural institutions and education. The new concepts are defined, describing roles and competences of teaching librarians. The role of information professionals in school and academic libraries is described in detail. Educational activities in the information industry environment are mentioned as well. The closing chapter focuses on LIS education and the way library schools prepare their graduates to provide education and instruction. Conclusions are supported by the analysis of surveys performed. The results of relevant projects are described.

Klíčová slova:

Informační věda, informační společnost, informační gramotnost, informační vzdělávání, vysokoškolské knihovny, školní knihovny, informační průmysl, učící knihovník, knihovnické školy, veřejná politika, evaluace.

OBSAH

	Poděkování	2
1	Úvod	4
1.1	Vymezení hlavních cílů disertační práce	4
1.2	Odborná základna pro zpracování disertační práce: kladení otázek a hledání odpovědí	6
1.3	Použité metody	12
2	INFORMAČNÍ VĚDA V MEZIOBOROVÉM KONTEXTU, S DŮRAZEM NA JEJÍ VZDĚLÁVACÍ ASPEKT	14
2.1	Průniky a styčné body: informační věda (ne)spolupracující	14
2.2	Vzdělávací aspekty informační vědy: po stopách publikovaných prací	16
2.3	Vybrané klíčové okamžiky propojování informační vědy, informační profese a oblasti výchovy a vzdělávání	21
	2.3.1 Hnutí za zvyšování informační gramotnosti	21
	2.3.2 <i>Information Literacy Meeting of Experts</i> a následná jednání	23
	2.3.3 UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries	26
2.4	Pojďte pane, budeme si hrát: prostor pro spolupráci	29
3	VÝCHOZÍ TEORETICKÉ BODY: J. PATOČKA, D. CARR, C. KUHLLHAU, R. CATTS	33
3.1	Filozofie výchovy Jana Patočky	33
3.2	David Carr a poslání kulturních institucí	38
3.3	Carol Kuhlthau a její pojetí procesu vyhledávání informací	44
3.4	Ralph Catts a hierarchický model kompetencí absolventů vysokých škol	49
4	AKTUÁLNÍ KONCEPTY: TEACHING LIBRARIAN & PROFESSOR LIBRARIAN	52
4.1	Charakteristika konceptů	52
4.2	Odborný profil učícího knihovníka	56
5	ŠKOLNÍ KNIHOVNY A JEJICH ÚLOHA VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU	61
5.1	Příležitost ke změně	61
5.2	Knihovník ve škole & učitel v knihovně	62
5.3	Školní knihovna: věc veřejná	66
5.4	Případová studie: Školní knihovny v Severní Karolíně (USA) ..	68

6	VYSOKÉ ŠKOLSTVÍ, VĚDA A VÝZKUM	76
6.1	Informační vzdělávání jako součást studijních programů: různá pojetí	76
6.2	Problematika hodnocení aktivit informačního vzdělávání a jejich vlivu	84
6.3	Aktuální situace na českých veřejných vysokých školách: výsledky dotazníkového průzkumu (srpen 2008)	87
6.4	Příslib do budoucna: Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR	104
7	VZDĚLÁVACÍ ASPEKTY INFORMAČNÍHO PRŮMYSLU	108
7.1	Motivy poskytování vzdělávacích služeb v oblasti informačního průmyslu	108
7.2	Vzdělávací aktivity databázových center <i>STN International</i> a <i>Dialog</i> [®]	110
	7.2.1 STN International	110
	7.2.2 Dialog [®]	112
7.3	Případová studie: Albertina Icome Praha s.r.o. a Medistyl s.r.o.	114
	7.3.1 Albertina Icome Praha s.r.o.	115
	7.3.2 Medistyl s.r.o.	117
8	PŘÍPRAVA INFORMAČNÍCH PROFESIONÁLŮ PRO VZDĚLÁVACÍ ČINNOST	119
8.1	Současné trendy a klíčoví aktéři	119
8.2	Případová studie: Projekt <i>Infogram</i>	123
8.3	Aktuální situace v České republice: vysoké a vyšší odborné školy	129
8.4	Prostor pro změny: na příkladu ÚISK FF UK	136
9	ZÁVĚRY	143
10	POUŽITÉ INFORMAČNÍ ZDROJE	150
10.1	Literatura	150
10.2	Použité internetové stránky a portály	159
10.3	Seznam obrázků	161
11	PŘÍLOHY	
	Příloha 1: Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR.....	162
	Příloha 2: Information literacy programmes in higher education in the Czech republic: the path of theory and practice.....	189

"Processes, experiences, implications, differences: these are always more important than the objects or the information we may find. Their meanings inhere longer and bring us a sense of working, progressive intelligence we would not otherwise have. No possibility can ever be deeply understood without a place to nurture and express it. There is nothing passive here: when we experience an active engagement that leads to something new, it leads us on. The details of our successes will leave traces in memory, but the feelings of anticipation and insight, of having made a difference in thinking will forever hold more promise. Libraries and museums are cultural instruments for such beginnings."

(David Carr, A place not a place, 2006)

Poděkování

Vždy, když se mi podaří dokončit nějakou rozsáhlejší práci či důležitý úkol, ať již osobního, akademického či pracovního rázu, uvědomím si, kolik dalších lidí za tímto úspěchem stojí. Nejinak je tomu teď, tedy v okamžiku, kdy je dopsána tato disertační práce. Bohužel není možné vyjádřit díky úplně všem, kteří přímo či nepřímo přispěli k jejímu dokončení. Ráda bych však poděkovala aspoň těm kolegům a blízkým, jejichž spolupráce a podpora pro mě byly zcela zásadní.

Zejména bych chtěla poděkovat svému školiteli, PhDr. Richardu Papikovi, Ph.D. za důvěru, kterou vyjádřil tím, že mě přizval do doktorského studia, podpořil mou zahraniční stáž na University of North Carolina a nabídl mi pozici asistentky na ÚISK FF UK. Zejména mu však děkuji za všechny inspirativní rozhovory, které jsme spolu v uplynulých letech vedli, a které pro mne byly přínosné nejen po odborné, ale i po osobní stránce.

Mé díky patří i dalším kolegyním a kolegům z ÚISK FF UK – především PhDr. Lidmile Vášové, která mi od počátku naší spolupráce trpělivě a s laskavostí sobě vlastní předává své bohaté zkušenosti a pomáhá mi proniknout do tajů profese vysokoškolského učitele. Mgr. Petře Štogrové Jedličkové, Ph.D. děkuji za ochotu, se kterou se mnou sdílela své zkušenosti s psaním disertační práce. A Ing. Martinu Součkovi, Ph.D., PhDr. Barboře Drobníkové, Mgr. Petře Slukové, Mgr. Zuzaně Sládkové, PhDr. Petru Boldišovi, Ph.D. a ostatním kolegům doktorandům za společné sdílení radostí i strastí studia, za práci, kterou dělají a která je velmi inspirující, i za všechny vzácné, leč velmi příjemné chvíle strávené osobními rozhovory. A v neposlední řadě i všem svým studentům za jejich zájem a otázky, které mě často přiměly podívat se na známé věci z nového úhlu pohledu a byly tak velkou inspirací v mé práci.

Děkuji i svým kolegyním a kolegům z Odborné komise IVIG AKVŠ – zejména pak PhDr. Ludmile Tiché a Mgr. Michaele Dombrovské. Spolupráce s nimi vedla k zásadním výsledkům zachyceným v mé disertační práci, byla vždy velmi příjemná a pevně věřím, že přetrvá i nadále.

Velmi důležitou součástí mé odborné činnosti je i působení na SIC ČZU. Děkuji Ing. Danielu Novákovi, CSc. za důvěru a příležitost vyzkoušet si nové věci, zapojit se do zajímavých projektů a získat zahraniční zkušenosti. Bohužel, již nikdy nebudu moci osobně poděkovat Ing. Stanislavě Kohoutové – za její moudrost, laskavost a péči, jež mě provázely v prvních letech mé dráhy vysokoškolského knihovníka.

Děkuji i kolegům ze School of Information and Library Science, University of North Carolina – Chapel Hill. Zejména prof. Barbara Moran, prof. Evelyn Daniel a doc. David Carr mají velkou zásluhu na tom, že se pro mě tento studijní pobyt stal jedním z klíčových bodů mého doktorského studia.

Velké díky patří dr. Ralphu Cattsovi za jeho připomínky, podněty, nabídky společných projektů a za motivaci k další práci.

V neposlední řadě chci velmi poděkovat celé své rodině. Svým prarodičům, rodičům a sestře za skvělou a podnětnou atmosféru, ve které jsem měla možnost vyrůstat. Za to, že jsem měla možnost pozorovat, jaký je obrovský dar, když člověk dělá práci, která ho naplňuje. Za to, že byli vždy nablízku, když jsem řešila nějaký problém, i když jsem se radovala z úspěchu.

A také svým nejbližším - příteli Petrovi a naší malé Elišce. Petrovi nejen za všechny důležité připomínky a nápady, ale především za inspiraci, kterou pro mě představuje. Za to, že mě naučil dívat se na náš obor i na mou práci v souvislostech a kritičtěji, a dodal mi odvahy ke krokům, k nimž bych se sama nejspíš neodvážila. A Elišce za to, že je tak báječná a že vnesla do mého života nadhled a pohodu.

1 ÚVOD

1.1 Vymezení hlavních cílů disertační práce

Žijeme v době rychlých změn, informací, intenzivního výzkumu, znalostí, poznávání a učení, konkurence a souvislostí. Současná společnost klade velké nároky na schopnost orientovat se ve stále rychleji rostoucím množství informací, tyto informace hodnotit a využívat je při řešení úkolů. Využívat je eticky a v souladu s platnými právními normami. Takto měnící se nároky by měly podnítit i odpovídající změny v tak významné struktuře, jakou je vzdělávací soustava každého státu. Právě vzdělávání zajišťuje přípravu člověka na aktivní a smysluplný život v dané společnosti.

Knihovny i další informační instituce jsou nedílnou součástí vzdělávací soustavy každého státu. Byť některé z nich ne zcela přímo - například veřejné knihovny, či různé specializované informační instituce - nespádají do resortu školství. Ale jejich podíl na vzdělávání naší společnosti, šíření kulturního povědomí a vzdělanosti je nezpochybnitelný. Jsou tedy i pracovníci informačních institucí do jisté míry pedagogy, učiteli? Pokud bychom se rozhodli jednu z jejich rolí vymezit jako vzdělávací, jaké kvalifikační požadavky by měli knihovníci v této roli splňovat?

V souvislosti s knihovnami se i v českém prostředí, a to nejen v posledních letech, objevují pojmy jako informační výchova či informační vzdělávání¹ a vedou se četné debaty, zda by se knihovny měly vzdělávací činnosti věnovat, případně do jaké míry a jakou formou. Tyto debaty probíhají stále v naprosté většině pouze uvnitř knihovnické komunity. Vzácně se objevují snahy vyvolat mezioborovou diskusi. Ale právě ta je v tomto případě nezbytná. Pokud se jedná o tak významnou oblast života společnosti jakou výchova a vzdělávání bezpochyby jsou, není možné, aby její problémy řešil jeden obor. A nebo více oborů, ale každý odděleně. Je třeba spolupráce,

¹ V této práci bude nadále konzistentně používán termín *informační vzdělávání*, jakožto pojmenování procesu vedoucího ke zvyšování úrovně informační gramotnosti. Podrobnosti o termínu a jeho používání v České republice jsou popsány v kapitole 2.2 této práce.

vzájemné vysvětlení a pochopení základních pojmů a témat. Uvědomění si přesahů a prolínání jednotlivých oborů.

Tato práce si klade za cíl **zasadit vzdělávací aspekt informační vědy do mezioborového kontextu a pokusit se naznačit prostor pro spolupráci, konfrontaci teorií, metodik a závěrů**. Z povahy tématu vyplývá i skutečnost, že se následující kapitoly budou pohybovat na pomezí teoretické a aplikační vrstvy informační vědy, kteréžto se vzájemně inspirují, doplňují a poskytují si zpětnou vazbu.

Rozhodla jsem se **vybrat a podrobněji charakterizovat několik oblastí, kde knihovník či informační pracovník² působí i jako významný činitel ve vzdělávání svých klientů³**. Ať už jsou jimi žáci základní školy či vědeckí pracovníci. Že toto neplatí jen ve sféře akademické by měla dokázat kapitola věnovaná vzdělávacím aspektům informačního průmyslu. Na otázku, zda současné studijní programy v oblasti informačních studií a knihovnictví v České republice připravují své absolventy na roli v oblasti vzdělávání, případně jaké změny by bylo třeba v této oblasti učinit, se pokusím odpovědět v závěrečné kapitole této práce.

Odborná asistentka ÚISK FF UK Petra Štugrová Jedličková ve své disertační práci navrhuje definovat následující základní paradigmata informační vědy: dostupnost, pravidla a bezpečí [Jedličková 2007]. Vycházím z jejího návrhu a dovoluji si tvrdit, že tato práce má za cíl **příspěť zejména k řešení otázek dostupnosti informací**. A to ve smyslu schopnosti informačních institucí komunikovat svůj obsah – sbírky, zdroje, služby, znalosti – směrem ke klientům. Schopnosti vytvořit prostředí příznivé pro proces učení, kladení otázek a hledání odpovědí. Prostředí příznivé pro dialogy, pomoc, odhalování minulosti, pohledy do budoucnosti. Prostředí pro všechny.

² Rozlišení pojmů *knihovník* a *informační pracovník* je v této práci použito v zájmu přesnosti a úplnosti. Byť se některými typy informačních institucí zabývám podrobněji (např. vysokoškolskými knihovnami), mnohá tvrzení a některé závěry se vztahují k informačním institucím obecně. A jako nejsou všechny informační instituce knihovnami, tak ani všichni jejich zaměstnanci nejsou knihovníky. V zásadě ale v poslání obou zmíněných profesí nevidím žádný zásadní rozdíl. Ten spatřuji spíše v příslušnosti k různým typům institucí.

³ Termín *klient* v souvislosti s informačními institucemi používám zcela záměrně, jelikož se domnívám, že nejlépe vystihuje vícesměrnou komunikaci informací a služeb. Výstižně tuto problematiku vysvětlila Petra Jedličková ve své disertační práci [Jedličková 2006].

Je zcela zřejmé, že otázek je mnoho. Ale neukvapme se. Odpovědi na ně musejí být postaveny na pevných základech, na jednoznačně vysvětlených pojmech a srozumitelných východiscích.

1.2 Odborná základna pro zpracování disertační práce: koloběh kladení otázek a hledání odpovědí

Problematikou vzdělávacích aktivit knihoven jsem se začala zabývat již v roce 2000, tedy ještě v průběhu svého magisterského studia. Měla jsem možnost začít spolupracovat na tvorbě online kurzu informačního vzdělávání⁴ pro knihovny Českého vysokého učení technického v Praze (dále jen ČVUT)⁵. To bylo mé první setkání s fenoménem vzdělávacích služeb poskytovaných vysokoškolskými knihovnami.

Knihovníci z ČVUT stáli i u zrodu *Pracovní skupiny pro informační výchovu a informační gramotnost na vysokých školách* (dále jen pracovní skupina). Jedná se o aktivitu, kterou považuji za významnou nejen z pohledu svého profesního růstu, ale i z pohledu zapojení České republiky do skupiny států aktivně spolupracujících na rozvoji informační gramotnosti v regionu⁶. Tato pracovní skupina byla založena jako pracovní orgán *Oborové sekce pro vysokoškolské knihovny Rady vysokých škol*. Záměr založit pracovní skupinu vznikl na Celostátní poradě vysokoškolských knihoven v Ostravě v roce 1999, pořádané výše jmenovanou oborovou sekcí. Východiskem záměru byla *Koncepce informační výchovy na ČVUT* [Tichá et al. 1999]. Práce byla zahájena v únoru 2000. Byla založena uzavřená nemoderovaná elektronická konference s názvem *Výchova*, stanoveny cíle činnosti, způsob řízení a styl práce. Práci skupiny již od počátku řídí Ludmila Tichá z knihovny Fakulty strojní ČVUT⁷. V roce 2002, kdy byla ustavena Asociace knihoven vysokých škol České republiky (dále jen AKVŠ) se pracovní skupina stala jednou z odborných komisí AKVŠ. Od té doby, i nadále pod vedením L. Tiché, působí pod názvem *Odborná komise pro informační vzdělávání*

⁴ Současná verze kurzu je dostupná na: <http://knihovny.cvut.cz/vychova/infvychova.htm>

⁵ Více o knihovnách ČVUT na: <http://knihovny.cvut.cz>

⁶ Zde mám na mysli zejména region střední a jihovýchodní Evropy, do kterého jsme byli v rámci řešení problematiky zvyšování informační gramotnosti zařazeni.

⁷ Webové stránky FS ČVUT jsou dostupné na: <http://www3.fs.cvut.cz>

a informační gramotnost AKVŠ⁸ (dále jen komise IVIG). Hlavní cíle činnosti komise IVIG byly definovány následovně:

- podporovat aktivity vysokoškolských knihoven v oblasti informačního vzdělávání, které přispěje k informační gramotnosti studentů i dalších uživatelů,
- vytvořit zázemí pro pracovníky knihoven, kteří s informačním vzděláváním teprve začínají, usnadnit jim tvorbu jejich vlastní koncepce,
- sdílet zkušenosti získané v přípravě i provádění informačního vzdělávání ve všech jeho formách (vstupní prohlídky knihoven, přednášky, školení, kurzy, výuka reálná i virtuální, tištěné i elektronické informační materiály),
- přispět k začleňování informačního vzdělávání do studijních programů vysokých škol a být oporou při jednání s akademickými funkcionáři,
- spolupracovat při vytváření online kurzů informačního vzdělávání, které budou nejen výukovým zdrojem pro uživatele, ale i modelem pro ty, kdo se informačním vzděláváním zabývají,
- udržovat přehled o stavu informačního vzdělávání a informační gramotnosti na vysokých školách u nás i v zahraničí.

Měla jsem - a stále mám - tu čest působit nejprve v pracovní skupině a následně i v komisi IVIG jako členka tzv. stálého pracovního týmu a být u všech významných aktivit, které komise IVIG iniciovala: definice informační gramotnosti, pilotní průzkumy úrovně informační gramotnosti studentů na vysokých školách v ČR⁹, definice *Standardů informační gramotnosti vysokoškolského studenta*¹⁰, pravidelné průzkumy aktivit v oblasti informačního vzdělávání ve vysokoškolských knihovnách, pravidelné

⁸ Podrobnosti o činnosti komise IVIG, významné dokumenty, seznam členů a zápisy z jednání jsou k dispozici na: <http://knihovny.cvut.cz/ivig>

⁹ Podrobnosti o těchto průzkumech – metodika a závěry: Dombrovská [2006]

¹⁰ Plné znění Standardů je k dispozici na: <http://knihovny.cvut.cz/ivig/standardy-student.html>

pořádání semináře IVIG¹¹ (od roku 2003) a nejaktuálněji i dokončení a zveřejnění *Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice* [Asociace knihoven vysokých škol ČR 2008]¹².

Výše uvedené aktivity lze, dle mého názoru, považovat za klíčové v oblasti řešení problematiky rozvoje informačního vzdělávání a zvyšování informační gramotnosti v České republice. Ve způsobu, jakým na sebe navazovaly a jakým se ovlivňovaly je zjevně patrný vzorec – střídání teorie a praxe, vzájemné působení a ovlivňování se teoretických závěrů, obecných principů, událostí z praxe, výstupů z diskusí a pracovních jednání.

Na počátku stála potřeba definice informační gramotnosti¹³, která by odpovídala českému prostředí a našim praktickým potřebám. Definice (model¹⁴) informační gramotnosti [Dombrovská et al. 2004] nám umožnila strukturovat jednotlivé složky informační gramotnosti. Na základě této struktury, a ve spolupráci se sociologem, byl vytvořen dotazník pro první a druhé kolo pilotního průzkumu úrovně informační gramotnosti na vysokých školách v ČR. Metodika průzkumu, jeho hypotézy a výsledky nás v dané problematice posunuly o další krok kupředu. Bylo možné definovat *Standardy informační gramotnosti vysokoškolského studenta*, které byly v roce 2004 přijaty jako doporučující materiál AKVŠ (v roce 2007 byly aktualizovány). Pravidelné mapování aktivit v oblasti informačního vzdělávání na veřejných vysokých školách v České republice a sdílení zkušeností - na pracovních jednáních komise i v rámci jednotlivých ročníků semináře IVIG – to vše přispělo k vytvoření strategického dokumentu zveřejněného pod názvem *Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice* (dále jen *Koncepce*). Byla jsem vedoucí pracovního týmu *Koncepce*, který dokument připravoval. A v únoru 2008 se nám podařilo docílit jeho přijetí, jakožto doporučujícího dokumentu AKVŠ.

¹¹ Podrobné informace o všech dosavadních ročnících semináře IVIG jsou na: <http://knihovny.cvut.cz/ivig/seminar.html>

¹² Plný text dokumentu je k dispozici v Příloze 1 této práce nebo na <http://knihovny.cvut.cz/ivig/koncepce.html>. Materiál je podrobněji rozebrán v kapitole 6.4.

¹³ Podrobnosti o vývoji konceptu informační gramotnosti a jeho aktuálním pojetí jsou uvedeny v kapitole 2.3.

¹⁴ V současné době se spíše přikláníme k pojmu *model*, jelikož lépe vystihuje podstatu námi navrhované struktury informační gramotnosti. Podrobnosti jsou k dispozici na webových stránkách Komise IVIG: <http://knihovny.cvut.cz/ivig/informacni-gramotnost.html>

Koncepce byla přeložena do angličtiny a již byla prezentována českému i zahraničnímu publiku – v rámci workshopu „*Měníci se požadavky na výuku a vědomosti pro odborné vzdělávání*“, který se konal 27.5.2008 a předcházel konferenci *Inforum 2008*¹⁵. Následně byla autorkou této práce představena účastníkům semináře ze série *UNESCO Training the Trainers in Information Literacy Workshops*¹⁶, který se konal 8. a 9. 8. na půdě Université Laval v Québec City¹⁷. Setkali jsme se s velmi pozitivním ohlasem. Mnozí kolegové (např. z Estonska, Slovenska či Polska) nás již žádali o možnost využití Koncepce pro potřeby tvorby svých vlastních národních strategických dokumentů v této oblasti.

Zástupci Komise IVIG pravidelně přispívali do diskuse na téma problematiky zvyšování úrovně informační gramotnosti i na poli mezinárodním – zejména v kontextu Evropské unie. Za klíčovou považují zejména naši účast na pracovním semináři v Lublani v březnu roku 2006, který byl setkáním odborníků v oblasti informační gramotnosti ze střední a jihovýchodní Evropy¹⁸. V samostatném příspěvku byla prezentována situace v České republice [Dombrovská et al. 2006b]. Výstupem tohoto jednání byl koncepční dokument [Pejova et al. 2006], na němž jsem měla možnost se podílet jakožto člen autorského týmu. Na základě úspěšného vystoupení české delegace na tomto semináři vznikla příležitost publikovat zkušenosti s řešením problematiky informační gramotnosti v České republice v podobě kapitoly v monografii "*Information Literacy as the crossroad of Education and Information Policies in Europe*" [Basili 2008]¹⁹.

Disertační práce volně navazuje na mou diplomovou [Landová 2002a] a rigorózní práci [Landová 2004]. Obě práce rozvíjely tematiku zvyšování informační gramotnosti v prostředí vysokých škol. Na základě jejich úspěšného obhájení a zájmu ze strany Ústavu informačních studií

¹⁵ Podrobnosti o workshopu jsou k dispozici na: <http://www.inforum.cz/workshop/>

¹⁶ Podrobnosti o iniciativě jsou dostupné na webových stránkách jednoho z hlavních organizátorů Alberta Boekhorsta: http://www.albertkb.nl/pageID_5366125.html

¹⁷ Tento seminář byl doprovodnou akcí 74. konference IFLA, která se konala 10.-14.8.2008 v Québec City.

¹⁸ Podrobnosti o setkání jsou blíže popsány v publikaci Dombrovská et al. [2006a] a v kapitole 2.3 této práce.

¹⁹ Pro bibliografickou citaci zmíněné dílčí kapitoly viz Landová et al. [2008]

a knihovnictví FF UK (dále jen ÚISK) rozvíjet tuto specializaci jsem byla přizvána k přijímacímu řízení do doktorského studia. Od února 2008 působím na ÚISK i na pozici asistentky. V rámci svého doktorského a posléze i asistentského působení na ÚISK jsem problematiku informační gramotnost a informačního vzdělávání představovala studentům v rámci výběrových seminářů a přednášek:

- Vysokoškolské knihovny: vybrané kapitoly – výběrová přednáška (autorka kurzu a vyučující; 02/2008 – dosud);
- Vysokoškolské knihovny: vybrané kapitoly - výběrový seminář (autorka kurzu a vyučující; 10/2005 – 06/2006);
- Role informačních institucí ve vzdělávání aneb knihovník jako učitel - výběrový seminář (autorka kurzu a vyučující; 02/2004 – 06/2004);
- Informační gramotnost v anglických textech - výběrový seminář (spoluautorka kurzu - 1/2 podíl na výuce²⁰; 10/2003 – 01/2004).

Kapitoly věnované tomuto tématu byly zařazeny i do jádrového kurzu magisterského programu knihovnického zaměření *Úvod do bibliopedagogiky*²¹, jehož garantem je PhDr. Lidmila Vášová.

Na podzim 2002 jsem byla přijata na pozici koordinátora aktivit informačního vzdělávání ve Studijním a informačním centru České zemědělské univerzity v Praze²² (dále jen SIC ČZU). Práce na této pozici se časem ukázala být vynikajícím doplňkem mého teoretického zkoumání problematiky informační gramotnosti. Již výše v tomto textu jsem naznačila důležitost vzájemných vlivů praxe a teorie. Praktické zkušenosti získané při vytváření lokální koncepce informačního vzdělávání pro potřeby SIC ČZU velmi pozitivně

²⁰ Kurz jsem vyučovala spolu s Mgr. Michaelou Dombrovskou.

²¹ Syllabus kurzu byl inovován v roce 2005 v rámci projektu *Inovace kurzu Bibliopedagogika* (Fond rozvoje vysokých škol, kategorie F; č. 1215/2005; hlavní řešitelka: L. Vášová; spoluřešitelka: H. Landová) – více informací o projektu v kapitole 8.4.

²² Webové stránky SIC ČZU: <http://www.sic.czu.cz>

ovlivnily jak mé pedagogické působení na ÚISK²³, tak mou práci v Komisi IVIG.

Velmi cenné zkušenosti i inspiraci pro teoretické zkoumání problematiky informační gramotnosti a informačního vzdělávání jsem v uplynulých letech získávala také z grantové činnosti. Dané problematiky se týkaly zejména následující projekty:

- *Informační vzdělávání bez bariér: webový portál pro rozvoj informační gramotnosti a podporu celoživotního vzdělávání:* Rozvojový projekt MŠMT (č. C 31); hlavní koordinátorka; 01/2008 – 12/2008
- *Online poradenské služby Studijního a informačního centra ČZU v Praze:* Fond rozvoje vysokých škol, kategorie D (č. 1058/2007); hlavní řešitelka; 01–12/2007
- *Zvyšování informační gramotnosti studentů a sdílení dobré praxe mezi školami:* Rozvojový projekt MŠMT (č. 551/2006); spoluřešitelka; 01–12/2006
- *Podpora informační výchovy na České zemědělské univerzitě v Praze:* Fond rozvoje vysokých škol, kategorie E (č. 772/2004); spoluřešitelka; 01–12/2004
- *Informační a databázové systémy v rostlinolékařství:* Fond rozvoje vysokých škol, kategorie F (č. 1345/2002); externí konzultantka, spoluautorka sylabu; 01–12/2002²⁴

Jako důležitý milník na své cestě k dokončení této práce nemohu opomenout zahraniční stáž na **School of Information and Library Science, University of North Carolina – Chapel Hill**²⁵. Zde jsem, díky *Fulbrightovu stipendiu pro postgraduální studium*²⁶, měla možnost strávit akademický rok 2004/2005.

²³ Tento závěr si dovoluji vyslovit na základě zpětné vazby od studentů, kteří navštěvovali mé semináře a přednášky.

²⁴ V rámci spolupráce navazující na řešení tohoto grantu vznikla publikace určená pro studenty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích [Landová 2007].

²⁵ Webová prezentace školy je dostupná na <http://sils.unc.edu>

²⁶ Podrobnosti o tomto typu stipendia lze nalézt na <http://www.fulbright.cz/fulbrightova-stipendia/stipendium-pro-postgradualni-studium.shtml>

Byla to pro mě vynikající příležitost seznámit se studijním programem kvalitní knihovnické školy ve Spojených státech amerických, a to zejména s těmi jeho složkami, v rámci nichž se budoucí knihovníci a informační profesionálové připravují na plnění své vzdělávací úlohy. Zároveň jsem ale také měla možnost poznat prostředí tamních knihoven (zejména školních a vysokoškolských) a způsob, jakým se tyto knihovny i jejich zaměstnanci naprosto přirozeně stávají nedílnou součástí života školy – žáků, studentů i učitelů.

Každá ze zastávek na mé dosavadní akademické i profesní cestě poskytovala mnoho odpovědí, ale možná ještě více dalších a dalších otázek. Většinu z nich se pokouším zachytit v této disertační práci. Otázky i odpovědi nalezené v odborné literatuře, vyplývající z diskusí s kolegy – na komorních pracovních jednáních i na velkých konferencích, vystávající při řešení grantových projektů i každodenních problémů a úkolů souvisejících s mou pracovní pozicí. Věřím, že ani dokončení této práce nebude znamenat konec kladení nových otázek a hledání uspokojivých a/či mysl provokujících odpovědí.

1.3 Použité metody

Důležitými nástroji při shromažďování a zpracování podkladů pro disertační práci mi byly vybrané metody z oblasti rešeršních strategií, projektování informačních systémů a dotazníkových průzkumů. Provázely mě v uplynulých letech při většině činností, na jejichž konci byly nové poznatky a nová zjištění, jež zachycuje tato disertační práce. Níže je uvedena stručná charakteristika nejvíce využívaných metod:

- **Projektování informačních systémů:** Zásady projektování informačních systému, jednotlivé etapy projektování informačních systémů a principy projektového řízení byly uplatněny při vypracování projektových přihlášek a následném řešení všech projektů²⁷, z nichž jsem čerpala inspiraci pro svou odbornou i pedagogickou činnost, a tedy i pro tuto disertační práci.

²⁷ Výběrový přehled projektů je uveden v závěru kapitoly 1.3.

- **SWOT analýza:** jedná se o metodu, pomoci níž je možno identifikovat silné (*Strengths*) a slabé (*Weaknesses*) stránky, příležitosti (*Opportunities*) a hrozby (*Threats*), spojené s určitým projektem, typem podnikání, politikou apod. Je sice užívána zejména v marketingu, ale také např. při analýze a tvorbě politik. S její pomocí je možné komplexně vyhodnotit fungování firmy či organizace, nalézt problémy nebo nové možnosti růstu. Je součástí strategického (dlouhodobého) plánování společnosti. Základ metody spočívá v klasifikaci a ohodnocení jednotlivých faktorů, které jsou rozděleny do čtyř výše uvedených základních skupin. Vzájemnou interakcí faktorů silných a slabých stránek na jedné straně vůči příležitostem a nebezpečím na straně druhé lze získat nové kvalitativní informace, které charakterizují a hodnotí úroveň jejich vzájemného střetu [Kujawa 2008]. Tato metoda, jakožto jedna z dílčích metod projektování informačních systémů, byla použita zejména v případě vytváření *Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách*, a dále pak při přípravě všech projektových přihlášek.
- **Dotazníkový průzkum:** Jedna ze základních forem uživatelských průzkumů byla využita zejména při shromažďování údajů o aktuální situaci v oblasti vzdělávacích aktivit v českých vysokoškolských knihovnách.
- **Rozhovor:** Metoda byla využita zejména při získávání informací pro kapitolu o vzdělávání informačních pracovníků a o vzdělávacích aspektech informačního průmyslu
- **Test dobré shody (Chí-kvadrát test):** test použitý při vyhodnocování výsledků dotazníkového průzkumu a určení jejich významnosti.

2 INFORMAČNÍ VĚDA V MEZIOBOROVÉM KONTEXTU, S DŮRAZEM NA JEJÍ VZDĚLÁVACÍ ASPEKT

2.1. Průniky a styčné body: informační věda (ne)spolupracující?

"Informační věda svoji mnohohrstevnou, multidisciplinární a síťovou podstatou vytváří platformu pro překonání tradičního dělení věd a vystižení esence jevu informace ve společnosti." [Jedličková 2007]

Úvodní citát této kapitoly, dle mého názoru, přesně vystihuje povahu informační vědy a její pojetí pro nadcházející léta jejího vývoje. Ovšem, pojetí informační vědy jako vědy multi- či interdisciplinární se i v českém prostředí objevilo již dříve. Jiří Cejpek byl „přesvědčen, že jádrem teoretické informační vědy je především informace jako psychofyzilogický jev a proces, jako interakce člověka s vnějším světem a se sebou samým. Znamená to, že informační věda by měla být ukotvena v informačních procesech probíhajících v lidském vědomí. To však neznamená, že by se neměla, ovšem druhotně, zabývat i stopami vývoje lidské kultury, jimiž jsou dokumenty, potenciální informace v nich obsažené a informační systémy z nich vytvořené. Takové zaměření informační vědy přinese ovšem své požadavky. Má-li být informační věda pěstována ve výše uvedeném pojetí jako věda interdisciplinární, resp. transdisciplinární, musí se za tímto účelem spojit vědečtí pracovníci řady oborů humanitních, sociálních, technických a biologických.“ [Cejpek 1998]

Zdá se tedy, že jedním z klíčových slov pro současnou informační vědu by měla být spolupráce s dalšími obory v oblasti výzkumu i aplikace nových poznatků. Dle názoru některých odborníků se však i tato situace vyvíjí. Carol Kuhlthau [2005] zmiňuje fakt, že informační věda dlouhodobě využívala teoretické zázemí jiných oborů, aby jeho prostřednictvím reprodukovala výsledky svých výzkumů. V uplynulých patnácti letech, dle Kuhlthau, dochází k minimalizaci tohoto přístupu a k vytváření vlastního oborového rámce. Rámce, který byl testován a do detailů doladěn s ohledem na potřeby a specifika informační vědy. Autorka však dále uvádí skutečnost, která dokončení výše zmíněného rámce brání: i nadále překvapivě selhává

spolupráce uvnitř okruhu informačních vědců. Tento závěr vyslovuje na základě podrobné analýzy citačních vazeb mezi jednotlivými specializacemi v rámci informační vědy²⁸. Zmíněná analýza prokázala, že odborníci s různou specializací v rámci informační vědy vzájemně necitují své články. A Kuhlthau jde ve svých tvrzeních ještě dále. Dle jejího názoru spolu tito odborníci ani nekomunikují, nenavštěvují vzájemně své konference, nečtou články svých kolegů v odborných časopisech, a to ani v těch, ve kterých sami publikují. Kuhlthau takovou situaci považuje za kritickou a ve značné míře brání ustavení komplexního teoretického a metodologického rámce oboru informační věda.

Domnívám se, že fenomén roztržitosti a stále užší specializace uvnitř oboru není typický pouze pro informační vědu, ale jistě by bylo možné jej pozorovat i v jiných vědních oborech. Pro takovou situaci je příznačné, že jednotliví odborníci nejsou vesměs schopni obsáhnout a pravidelně sledovat práci svých kolegů v rámci oboru. Vyjma těch, kteří se zabývají podobným tématem, případně řeší hraničící a přesahující problémy. Lee E. Benda se svými spolupracovníky v souvislosti s tímto tématem - byť z pohledu zcela jiného oboru – tvrdí, že spolupráce odborníků z různých oborů bývá přínosná pro řešení jednotlivých projektů či problémů. Ale zároveň dodávají, že právě taková spolupráce bývá často obtížná, a to hned z několika důvodů:

- vzájemná komunikace je problematická vzhledem k výše zmíněné úzké oborové specializaci
- existující vědecké poznatky (teorie, modely) reflektují historický a sociálně-politický kontext, který může mít negativní vliv na pojetí aktuálních problémů
- spolupráce mezi několika vědními obory může přinášet nedorozumění způsobená jiným pojetím času a prostoru či odlišnostmi mezi kvalitativními a kvantitativními metodami

²⁸ Za tyto specializace Kuhlthau označuje: 1) informační systémy; 2) studie uživatelů informací a 3) vyhledávání informací [Kuhlthau 2005]

- vědci jsou částečně ovlivňováni i okolnostmi stojícími mimo odbornou činnost – sociální prostředí ovlivňuje jejich pohled na svět, narušuje jejich nestrannost a způsobuje, že mohou preferovat některá pojetí a názory před jinými. [Benda 2002]

K takové situaci dochází i v informační vědě. Jsem však přesvědčena, že i za takových okolností se daří propojovat témata, projekty, jednotlivce i týmy odborníků a řešit problémy, které v našem oboru a na hranicích s obory jinými vyvstávají.

V následující části této kapitoly opustím informační vědu jako celek a budu se věnovat již výhradně jejímu vzdělávacímu aspektu. Tento nejprve definuji na základě záznamů o publikovaných pracích. Poté se jej pokusím zasadit do mezioborového kontextu a naznačím prostor pro spolupráci, konfrontaci teorií, metodik a hypotéz.

2.2 Vzdělávací aspekty informační vědy: po stopách publikovaných prací

Analýza publikovaných prací poskytuje do značné míry přesný obraz o tom, jaká jsou klíčová témata daného oboru, jak se tato témata vyvíjejí či zanikají a jak se vyvíjí odborná terminologie. Patří tedy vzdělávání, podpora procesu učení a související témata k těm klíčovým v současné informační vědě, případně v její aplikované části, tedy v knihovnictví?

Relevantní jsou v tomto okamžiku závěry z publikace [González-Alcaide et al. 2008], která měla za cíl identifikovat aktuální stěžejní výzkumné oblasti v informační vědě. Identifikace byla uskutečněna na základě analýzy záznamů v databázi *Library and Information Science Abstracts* (dále jen LISA) z let 2004-2005²⁹. Kromě četnosti výskytu samostatných klíčových slov se autoři zaměřili i na společný výskyt určitých klíčových slov, tj. na četnost konkrétních kombinací. A to zejména za účelem zachycení silných vzájemných vazeb mezi některými tématy. Pro potřeby této disertační práce,

²⁹ Autoři uvádějí, že celkem analyzovali 11 273 záznamů odborných publikací (po odfiltrování recenzí apod.).

resp. tématu, kterým se zabývá, je zajímavý fakt, že mezi prvními sedmi nejčastějšími kombinacemi se vyskytují mimo jiné i následující:

- **Education** v kombinaci s: **computer assisted instruction** (219)³⁰, **educational technology** (164), **distance learning** (73).
 - **Libraries** v kombinaci s: **users** (90), **education activities** (67), **user training** (58).
 - **Academic libraries** v kombinaci s: **user training** (50).
 - **University libraries** v kombinaci s: **user training** (91).
 - **Library and information science** v kombinaci s: **professional education** (58), **curricula** (31)
- [Gonzáles-Alcaide et al. 2008]

Zvýšený počet publikací zaměřených na problematiku vysokoškolských knihoven (ve srovnání s jinými typy knihoven) autoři vysvětlují tradičně vyšší publikační aktivitou vysokoškolských knihovníků. Ta bývá často jednou z důležitých součástí jejich pracovní náplně. I tak lze ale z citované analýzy jednoznačně vyčíst trend směřující od řešení vnitřních problémů informačních institucí ven ke klientům, ke kvalitě jim poskytovaných služeb – a co je pro naši věc obzvláště významné – ke kvalitě služeb zaměřených na vzdělávání klientů. Ve výběru z publikované statistiky záměrně uvádím i důraz na problematiku profesního vzdělávání knihovníků a informační pracovníků, který z analýzy jednoznačně vyplývá, jelikož tomuto tématu je věnována závěrečná kapitola této práce. Samostatnou kapitolou pro obdobnou analýzu by byly publikace s tematikou *informační gramotnosti* – těm je však věnována pozornost podrobněji v kapitole 2.3.1.

Výše citovaná analýza je sice reprezentativní, je ale velmi ovlivněna excerpci základnou vybrané databáze – v tomto případě databáze LISA. Geografické a jazykové pokrytí není samozřejmě úplné a vyvážené. Pro zachycení odpovídajících tendencí v oblasti informační vědy a knihovnictví v prostředí České republiky bylo tedy nutné obrátit se na lokální informační zdroje. Zvolila jsem *Databázi knihovnické literatury* (dále jen KKL), kterou spravuje Národní knihovna ČR. Vyhledávání nebylo omezené časově, ale pouze místem vydání publikace (omezeno na Českou republiku, resp. Československo do r.1992). Zaměřila jsem se na výskyt níže uvedených

³⁰ Číslo v závorce uvádí počet výskytů kombinace daných dvou deskriptorů.

klíčových slov a na časové období jejich výskytu. Vybraná klíčová slova byla následující: *informační vzdělávání*, *informační výchova*, *informační příprava*, *informatická výchova*, *knihovnické lekce*, *vzdělávání uživatelů* a *informační gramotnost*.

Zajímalo mě, do jaké míry se diskuse, která byla v České republice od roku 2000 vedena v souvislosti s problematikou rozvoje informační gramotnosti a informačního vzdělávání, promítla do prací v té době publikovaných. Výsledky nebyly překvapivé – dovolím se tvrdit, že má očekávání související zejména s vývojem a ustálením terminologie se až na výjimky potvrdila.

Některé v minulosti užívané termíny související se vzdělávacími aktivitami knihoven pomalu mizejí. Jedná se ze jména o termín *knihovnické lekce*, který se v KKL vyskytoval 13x (první výskyt: 1959, poslední výskyt: 2003)³¹, a o termín *informatická výchova*, jehož výskyt byl zaznamenán 34x (první výskyt: 1973, poslední výskyt: 2002). Zejména druhý jmenovaný termín je z dnešního pohledu velmi zastaralý a nevyhovující. Proto je potěšující, že od r. 2002, kdy se v českém prostředí rozběhla diskuse na téma rozvoj informační gramotnosti a informačního vzdělávání, nebyl použit v žádné z publikací. I tak je ale jeho výskyt po roce 1989 (20x) zářezující³². Stále převažujícím termínem označujícím vzdělávací aktivity knihoven je termín *informační výchova*. Tento se v KKL vyskytl ve 103 případech (první výskyt 1973, poslední výskyt: 2007). Daleko méně a po výrazně kratší dobu

Vychovávat nebo připravovat?

Tato diskuse probíhala v souvislosti s rozvojem informační gramotnosti v prostředí vysokých škol. K hlavním argumentům zastánců termínu *informační příprava* patří tvrzení, že na vysoké škole již není možné nikoho vychovávat, a že tedy studenty opravdu jen připravujeme tak, aby byli schopni efektivně pracovat s informacemi. Na druhé straně bylo však tvrzení, že ve chvíli, kdy seznamujeme studenty s obecnějšími principy a zásadami práce s informacemi, včetně právních a etických aspektů, nejedná se o přípravu, ale o výchovu. A to i v prostředí vysoké školy. Komise IVIG (tehdy ještě Pracovní skupina pro informační výchovu a informační gramotnost) se tehdy přiklonila k termínu *informační výchova*.

byl používán termín *informační příprava* – v databázi se objevil pouze 8x (první výskyt: 1995, poslední výskyt: 2002). Je jistě na místě poznamenat, že

³¹ Všechny uvedené výsledky jsou ke dni 10.7.2008

³² Je samozřejmě otázkou, do jaké míry je to problém týkající se samotných autorů publikací a do jaké míry se jedná o podíl na definici klíčových slov ze strany tvůrce databáze.

právě kolem roku 2002 v českém prostředí proběhla intenzivní diskuse týkající se vhodného termínu pro pojmenování procesu, který by měl vést ke zvýšení úrovně informační gramotnosti. Tehdy proti sobě stály právě termíny *informační výchova* a *informační příprava* (viz rámeček). Tuto diskusi bezprostředně následoval návrh nového pojmu označujícího výše zmíněný proces rozvoje informační gramotnosti. Nově zvolený termín *informační vzdělávání* byl převzat z anglického *information education*³³. Ukázal se být přijatelným kompromisem a v posledních letech je zejména v rámci vysokoškolské knihovnické obce rutinně používán. Tato skutečnost se, poněkud překvapivě, neodrazila v databázi KKL. Pojem *informační vzdělávání* se zde vyskytuje pouze 4x (první výskyt: 2000, poslední výskyt: 2007). Termín byl sice vyhledán v 11 případech, ale 7 z nich se týkalo vzdělávání informačních pracovníků. Opět je třeba vzít v úvahu fakt, že vzhledem k tomu, že databáze neobsahuje abstrakty, tak jsme při vyhledávání odkázáni na slova z názvu a na klíčová slova, která přiděluje správce databáze. Pro srovnání jsem provedla i jednoduché vyhledávání fráze *informační vzdělávání* v prostředí internetu³⁴. Výsledný počet dokumentů obsahujících tuto frázi byl 2 480³⁵. Životaschopnost termínu také potvrzuje jeho přítomnost v zásadních dokumentech, v konferenčních příspěvcích, v kuloárních diskusích.

Analýza databáze KKL se tedy zpětně ukázala jako ne zcela spolehlivá. Přesto jsem se – zejména vzhledem k faktu, že se jedná o jediný český zdroj obdobného typu - rozhodla její výsledky do této práce zařadit. Domnívám se, že i přes jisté nedokonalosti potvrdila fakt, že otázka vzdělávací aktivity informačních institucí jsou významným tématem i v České republice.

Zároveň se ale potvrdil i trend známý již ze zahraničí [González-Alcaide et al. 2008]. Publikace věnované fenoménu vzdělávání a učení v reálném či virtuálním prostředí informačních institucí jsou zaměřené zejména na konkrétní projekty, případové studie a příklady dobré praxe. Jejich autory bývají v převážné většině praktikující knihovníci. Teoretických studií na téma

³³ Termín *information education* byl použit např. v publikaci Gradowski, Snaveley & Dempsey [1998]

³⁴ Použit byl vyhledávač Google.

³⁵ Výsledek ke dni 16.7.2008.

vzdělávacích aspektů informační vědy se jak u nás, tak v zahraničí vyskytuje minimum. Pokud se v českém prostředí taková zamyšlení nad vzdělávacími aspekty knihovnické profese a informační vědy objevila, tak to bylo většinou v souvislosti s pojednáním o dalším směřování v oblasti vzdělávání budoucích knihovníků³⁶.

Propojení informační vědy, případně knihovnictví s oblastí výchovy a vzdělávání je však zřejmé. Pro další úvahy a vymezení prostoru pro možnou mezioborovou spolupráci je důležité připomenout a vyzdvihnout některé zásadní okamžiky na cestě k současnému stavu.

2.3 Vybrané klíčové okamžiky propojování informační vědy, informační profese a oblastí výchovy a vzdělávání

2.3.1 Hnutí za zvyšování informační gramotnosti

V zahraniční odborné literatuře bylo již publikováno několik přehledů vývoje koncepce informační gramotnosti [např. Behrens 1994; Much, 1997; Snavely & Cooper 1997; Bawden, 2001; Virkus 2003; Nazim & Ahmad 2007]. Z historie vývoje tohoto pojmu je zřejmé, že od okamžiku, kdy byl v 70. letech minulého století poprvé použit, se jeho výklad výrazně proměnil.

Poprvé termín informační gramotnost použil Paul Zurkowski (tehdejší prezident *Information Industry Association*) v roce 1974. Za informačně gramotné považoval jedince „*připravené používat informační zdroje při práci, kteří se při řešení problémů naučili využívat širokou škálu technik a informačních nástrojů stejně jako primární zdroje*“ [Behrens 1994]. Během sedmdesátých let se objevilo několik dalších definic, které se shodovaly na skutečnosti, že informace jsou pro společnost nezbytné a je třeba stále více znalostí a dovedností k zacházení s nimi. V žádné z těchto definic však nejsou stanoveny konkrétní dovednosti. Nutnost přesnější definice vzešla především z rychlého rozvoje nových informačních technologií. Informační gramotnost byla vnímána jako „*propast, která odděluje informačně vzdělané, kteří vědí jak a kdy užívat tyto technologie a činí tak s lehkostí, od těch tzv. informačně naivních, kteří informační technologie využívat neumí a mají tak*

³⁶ Např. Vlasák [2001], Cejpek [1995]

značně omezený přístup ke zdrojům znalostí“ [Behrens 1994]. V tomto období se objevuje i termín *počítačová gramotnost* a její vymezení vůči gramotnosti informační. Obecně je *počítačová gramotnost* chápána jako pojem podřazený termínu *informační gramotnost*.

Polovina osmdesátých let je ve vývoji pojmu *informační gramotnost* klíčovým obdobím. V roce 1986 William Demo upřesnil předchozí definice následujícím způsobem: „*Informační gramotnost je schopnost efektivně vyhledávat a hodnotit informace vztahující se k určité potřebě.*“ [Behrens 1994]. W. Demo také konkretizoval jednotlivé složky informační gramotnosti. Důležitými body jeho definice bylo rozšíření z pouhého vyhledávání informací i na **porozumění a hodnocení** informací, a dále také přesná identifikace potřebných schopností (vyhledávací strategie, hodnocení).

Současně probíhala i diskuse o postavení informační gramotnosti vzhledem ke gramotnosti obecné. Pohled na tento problém vystihuje definice, jejímiž autory jsou J. Olsen a B. Coons: „*Definujeme informační gramotnost jako pochopení role a moci informací, schopnost informace vyhledat a používat je při rozhodování, dále schopnost informace produkovat a zacházet s nimi za použití informačních technologií. Zkrátka informační gramotnost je přesahem tradičního pojetí gramotnosti a je odezvou na revoluční dobu, ve které žijeme*“ [Behrens 1994].

Knihovníci začali přehodnocovat programy pro vzdělávání uživatelů a směřovat od programů, které byly zaměřeny téměř výhradně na práci s informačními zdroji dostupnými v knihovně (*library literacy*), k programům zdůrazňujícím význam schopnosti práce s informacemi pro existenci člověka v současné společnosti. Informační gramotnost se tak stala ústředním tématem, a to především ve vysokoškolských knihovnách. Byla odhalována spojitost mezi informačním vzděláváním jako procesem vedoucím ke zvyšování informační gramotnosti, informační gramotností samotnou a celoživotním vzděláváním.

Diskutována byla i úloha vysokoškolských knihoven v reformě vzdělávání. V roce 1987 se v USA konalo sympozium *Libraries and the Search for*

Academic Excellence, na jehož pořádání se podílely *Columbia University* a *University of Colorado*. Ze závěrů jednání vyplynulo, že vysokoškolské knihovny by se měly aktivně zapojit do vzdělávacího procesu a pomoci připravovat studenty pro celoživotní vzdělávání. Základem takové přípravy by mělo být především zvyšování informační gramotnosti. Došlo zde k upřesnění pojmu a začalo se uvažovat o možnostech zařadit programy na zvyšování informační gramotnosti do osnov, a to za přímé garance ze strany knihovníků.

Dalším významným mezníkem byl rok 1989, kdy byla publikována zpráva *Komise pro informační gramotnost Americké knihovnické asociace* (*American Library Association Presidential Committee on Information Literacy*) [ALA 1989]. Tato zpráva nejen, že potvrzuje nutnost řešení problematiky informační gramotnosti, ale zároveň upozorňuje na potřebu vytvoření nového modelu vyučování – vyučování založeného na informačních zdrojích (*resource-based learning*). Byla zde uvedena i definice informační gramotnosti, která je velmi často používána dodnes³⁷. Zpráva nastiňuje i podobu nového modelu vzdělávacího procesu, který by měl být založen na informačních zdrojích a připravovat studenty na celoživotní vzdělávání. Významným krokem bylo také ustavení *Národního fóra pro informační gramotnost* (*National Forum on Information Literacy*)³⁸, které má dodnes za úkol propagovat informační gramotnost v USA.

Na konci osmdesátých let již tedy měl pojem informační gramotnost určitou podobu, existovaly jeho definice, byť nejednotné, a nastal čas na vytváření konkrétních programů, které by vedly k jejímu zvyšování. To bylo jedno z hlavních témat v letech devadesátých a tato snaha přesáhla i do 21. století. V letech 1990 – 2008 bylo na téma informační gramotnost publikováno více než 1300 článků v recenzovaných časopisech³⁹. Dalších 1000 publikací na toto téma bylo publikováno v časopisech nerecenzovaných (Obr. 1).

³⁷ Plné znění definice a další podrobnosti - např. Landová [2002b]

³⁸ Webová prezentace NFIL je dostupná na <http://www.infolit.org>

³⁹ Zjištěno na základě analýzy databáze LISA (Library and Information Science Abstracts): vyhledávání záznamů s deskriptorem *information literacy*; údaje ke dni 26.6.2008.

ROK	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
počet článků	10/5	31/20	18/8	12/5	25/10	60/22	58/24
ROK	1997	1998	1999	2000	2001	2002	
počet článků	82/46	105/43	111/52	150/76	167/92	182/120	
ROK	2003	2004	2005	2006	2007	2008	
počet článků	241/147	235/147	301/174	267/155	218/144	80/37	

Obr.1. Počet článků s tematikou informační gramotnosti publikovaných v časopisech excerpovaných databází LISA (*Library and Information Science Abstracts*) v letech 1990-2008⁴⁰. Vyhledávání záznamů s deskriptorem *information literacy*; údaje ke dni 21.10.2008; ke každému roku je uveden celkový počet článků celkem / počet článků v recenzovaných časopisech.

Pro srovnání uvádím údaj z českého prostředí: v databázi KKL se pojem *informační gramotnost* vyskytuje celkem 108x, z toho **80x po roce 2002**. Je tedy zřejmé, že i v České republice tento termín našel své příznivce a stal se běžnou součástí (nejen) jejich slovníku a publikačního portfolia.

2.3.2 Information Literacy Meeting of Experts a následná jednání

Ve dnech 20. – 23. 9. 2003 se v Praze uskutečnilo setkání pod názvem *Information Literacy Meeting of Experts* (dále jen ILME). Setkání se konalo pod záštitou UNESCO a jeho pořadateli byly *U.S. National Commission on Libraries and Information Science*⁴¹ (dále jen NCLIS) a *National Forum on Information Literacy* (dále jen NFIL), a to vše za organizační podpory ÚISK FF UK. Jednalo se o uzavřené jednání 48 vyzvaných odborníků⁴² z 23 zemí, kteří se věnují problematice informační gramotnosti v odlišném kontextu, což nabízelo možnost pochopení tohoto pojmu v opravdu širokém záběru a z různých úhlů pohledu. Nešlo jen o knihovníky a informační pracovníky, i když ti tvořili většinu účastníků. Pozváni byli i novináři, učitelé, představitelé zdravotnických organizací, zástupci neziskového sektoru i malých firem. Všichni představili svůj pohled na informační gramotnost a na její úlohu

⁴⁰ Údaje za rok 2008 jsou k 21.10.2008

⁴¹ Webová prezentace NCLIS dostupná na: <http://www.nclis.gov/>

⁴² Seznam účastníků ILME je k dispozici na: http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/PragueParticipants_10.16.03.pdf

v současné společnosti a v životě lidí. Účastníci byli rozděleni do následujících pěti skupin:

- *Lidé, kultura a zdraví*
- *Vzdělávání a učení*
- *Ekonomika*
- *Informační politika*
- *Národní případové studie*

V noci z 22. na 23. září byl zpracován pracovní návrh závěrečné zprávy, kterou účastníci setkání nazvali *Pražská deklarace (The Prague Declaration)*. Tento návrh byl hlavním bodem úterního závěrečného jednání. Každý z účastníků měl možnost se k závěrům vyjádřit a na místě byly provedeny některé úpravy. Dokument se hlásí k informační gramotnosti jako ke klíčové podmínce schopnosti každého z nás účastnit se plnohodnotně života v informační společnosti. Zdůrazňuje tu skutečnost, že informační gramotnost souvisí se všemi oblastmi naší společnosti (průmysl, zdraví, kultura, vzdělávání atd.), a je třeba brát ohled na specifika těchto oblastí právě vzhledem k informační gramotnosti. *Pražská deklarace* vyzývá vlády všech zemí, aby se velmi intenzivně věnovaly této problematice. V pondělí 29. září 2003 předal zástupce NCLIS dr. Forest Woody Horton, Jr. návrh *Pražské deklarace* nejvyšším představitelům UNESCO v Paříži. Celý dokument ještě prošel dalšími úpravami a byl z angličtiny přeložen do dalších sedmi jazyků (kromě češtiny např. i do španělštiny, katalánštiny a francouzštiny)⁴³.

V návaznosti na ILME se konala další jednání. Klíčovým se stalo především jednání v egyptské Alexandrii, které se uskutečnilo v listopadu 2005 pod názvem *High Level Colloquium on Information Literacy and Lifelong Learning*. Toto jednání bylo uspořádáno pod záštitou UNESCO, IFLA a NCLIS. Hlavním výstupem jednání byl dokument *Beacons of the Information Society*:

⁴³ Jednotlivé jazykové mutace *Pražské deklarace* jsou dostupné na: <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/post-infolitconf&meet/post-infolitconf&meet.html>

The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning. Účastníci konference se rovněž usnesli, že uspořádání celosvětového kongresu by měla předcházet série regionálně zaměřených pracovních setkání. Regionální setkání se uskutečnila na mnoha místech po celém světě, mimo jiné i ve slovinské Lublani, která byla místem setkání pro region střední a jihovýchodní Evropy⁴⁴. Zároveň se rozběhly mnohé další aktivity. Mezi nimi i semináře ze série *UNESCO Training the Trainers in Information Literacy Workshops*⁴⁵. Jedná se o novou aktivitu UNESCO, IFLA a NFIL, jejímž cílem je připravit a vyškolit odborníky zabývající se problematikou informační gramotnosti tak, aby byli sami schopni ujmout se role "trenérů" a poznatky a zkušenosti získané na některém z tzv. TTT seminářů předali dál kolegům ve své vlasti. Jeden z prvních seminářů se konal 8. a 9. srpna na půdě Université Laval v Québec City, jako předkonferenční akce 75. Kongresu IFLA.

A právě na tomto semináři proběhla diskuse na téma zorganizování prvního světového kongresu informační gramotnosti a celoživotního vzdělávání. Jedná se o akci, která byla původně plánována již na letošní rok. Později se uvažovalo, že by se mohla konat spolu se 75. Konferencí IFLA v srpnu 2009 v italském Miláně. I z tohoto plánu však sešlo. V Québec City se projednávala nabídka ze strany Indie, která vyjádřila přání tuto událost hostit, a to nejspíše někdy na přelomu let 2009 a 2010. Tuto nabídku teď bude projednávat vedení IFLA i hlavní představitelé UNESCO a NFIL, jakožto pořádajících organizací. Následovat by měla jednání s indickou vládou a vedením indické knihovnické asociace. Jistě bude zajímavé sledovat přípravy této akce a nelze než doufat, že i zástupci České republiky budou mít možnost se jí zúčastnit – a to třeba i aktivně v roli přednášejících.

⁴⁴ Podrobnosti k tomuto setkání jsou uvedeny v následující kapitole.

⁴⁵ Podrobnosti o iniciativě jsou dostupné na webových stránkách jednoho z hlavních organizátorů Alberta Boekhorsta: http://www.albertkb.nl/pageID_5366125.html

Obr.2. Nové logo
informační
gramotnosti



Na 74. Kongresu IFLA v Québec City bylo zároveň slavnostně odhaleno nové logo pro informační gramotnost (obr.2), které vzešlo z mezinárodní soutěže uspořádané ve spolupráci UNESCO a IFLA⁴⁶. Soutěže se zúčastnilo 139 účastníků z 36 zemí se 198 návrhy. Komise měla 11 členů a byly v ní zastoupeny všechny kontinenty a větší regiony. Předsedy komise byli Jesús Lau (Mexiko) a Linda Goff (USA). Autorem vítězného návrhu je Edgar Luy Pérez z Kuby. Jím navržené logo by mělo, dle slov samotného autora, vyjadřovat schopnost lidí vyhledávat a získávat informace, a to nejen tradičními cestami, ale i za využití informačních a komunikačních technologií. Z toho důvodu jsou uplatněny tradiční grafické symboly jako je kniha a kruh, které jsou známé a srozumitelné po celém světě. Kniha symbolizuje studium a vzdělávání, kruh potom vědomosti a informace.

Cílem soutěže a smyslem výběru mezinárodně používaného loga pro informační gramotnost je zastřešit a sjednotit jednotlivé národní či regionální aktivity a iniciativy v oblasti rozvoje informační gramotnosti, propojit jejich aktéry a zdůraznit celosvětový význam této problematiky.

2.3.3. UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries⁴⁷

Pracovní seminář zaměřený na problematiku zvyšování informační gramotnosti v regionu střední a jihovýchodní Evropy se konal 28.-29. 3. 2006 ve slovinské Lublani. Setkali se zde experti zabývající se informační gramotností a informačním vzděláváním v prostředí knihoven a vysokých škol. Jednalo se o vůbec první setkání tohoto druhu ve zmíněném regionu a sešlo se na něm cca 45 zástupců 19 zemí, mj. odborníci z Polska,

⁴⁶ Podrobnosti o soutěži jsou dostupné na: <http://www.infolitglobal.info/logo>

⁴⁷ Další podrobnosti o semináři např. v publikaci Dombrovská et al. [2006a]

Slovenska, Maďarska, Ukrajiny, Rumunska, Albánie, hostitelského Slovinska, ale i z Itálie, Rakouska a Austrálie. V přednáškách a diskusích se účastníci zabývali zejména následujícími tématy:

- Význam informační gramotnosti pro život ve znalostní společnosti.
- Současné aktivity na poli informační gramotnosti v celosvětovém kontextu.
- Způsoby řešení problematiky zvyšování informační gramotnosti v jednotlivých zemích regionu.
- Informační vzdělávání v prostředí vysokých škol.
- Vytvoření souhrnu doporučení, která by vedla ke zlepšení úrovně informační gramotnosti v daném regionu.

Velmi podnětnou částí jednání byly příspěvky o situaci v jednotlivých zemích⁴⁸. Během ní velmi zřetelně vykrystalizovaly rozdíly mezi členskými a kandidátskými zeměmi Evropské unie. Kandidátské země ještě stále řeší základní, dalo by se říci i existenční problémy související se zajištěním základních informačních zdrojů a technologií, které by k těmto zdrojům umožnily přístup. Na druhé straně, země jako Slovinsko, Polsko, Slovensko, Maďarsko a Česká republika se už věnují otázkám, jak naučit své obyvatele využívat všech technologií a informačních zdrojů, které mají k dispozici. Typickou je v této oblasti situace na českých vysokých školách, kde se potřeba vzdělávat studenty a pedagogy tak, aby byli schopni a motivováni pracovat s databázemi, které školy za velké finanční prostředky nakupují, ukázala jako palčivá již před několika lety.

Za jeden z velmi důležitých výstupů jednání je možné považovat závěr, že informační gramotnost je možné rozvíjet i v prostředí (ve společnosti), kde informační technologie a přístup k elektronickým informačním zdrojům jsou – z finančních či politických důvodů – na velmi nízké úrovni. Dalším bodem, na kterém se všichni zúčastnění shodli zcela bez výjimky, je skutečnost, že

⁴⁸ Jednotlivé zprávy jsou dostupné na: <http://www.coil-ll.si/index.php?menuId=3&lang=en>

rozvoji informační gramotnosti musí být věnována pozornost již od těch nejnižších stupňů vzdělávacího systému, a že by k němu mělo docházet na základě spolupráce školy, rodiny a informačních institucí (knihoven, mediáték).

Závěr dvoudenního semináře byl ve znamení diskuse nad shrnutím nejdůležitějších bodů jednání a z nich vyplývajících doporučení pro země střední a jihovýchodní Evropy, která by měla pomoci při stanovení dalšího postupu při zvyšování informační gramotnosti v tomto regionu. Tato doporučení byla adresována i organizaci UNESCO. Klíčovým výstupem jednání byl v této práci již zmíněný materiál [Pejova et al. 2006], který by měl zlepšit povědomí o problematice informační gramotnosti v institucích, které jsou (či by měly být) aktéry na poli jejího zvyšování. Jedná se například o příslušná ministerstva, vedení univerzit, vedení základních a středních škol, organizace neziskového sektoru, knihovny, profesní organizace (knihovnické a pedagogické), krajské úřady apod. Zvláštní pozornost bude třeba věnovat institucím, které participují na vzdělávání budoucích pedagogů či zajišťují programy celoživotního vzdělávání pro pedagogy. Ve fázi nápadu byl po skončení tohoto semináře i projekt na vytvoření regionálního portálu, který by se stal výchozím bodem pro přístup k různým materiálům, které souvisejí s touto problematikou. Pedagogové i knihovníci by zde mohli čerpat inspiraci pro informační vzdělávání na svých školách a ve svých knihovnách. Pracovní název tohoto portálu je *Clearinghouse for Information Literacy and Lifelong Learning (CoIL-LL)*⁴⁹.

Závěrem lze dodat snad jen to, že na konferenci se setkali lidé ze zemí, které k sobě mají blízko nejen geograficky, ale mnohé z nich i obdobnou historickou a politickou zkušeností. Účastníci měli možnost věnovat se konkrétním záležitostem a navrhnout konkrétní kroky, které by vedly ke zlepšení situace. To se podařilo a potvrzeno to bylo i vydáním výše zmíněné publikace a její distribucí na příslušná místa.

⁴⁹ Webové stránky projektu jsou dostupné na: <http://www.coil-ll.si/index.php> (stav ke dni 5.9.08)

2.4 Pojd'te pane, budeme si hrát: prostor pro spolupráci

Pojem spolupráce se v této kapitole objevuje od samého počátku. Velmi stručně jsem se věnovala problematice spolupráce v rámci informační vědy obecně. V této části bych chtěla nastínit možnosti mezioborové diskuse nad tématy souvisejícími se vzdělávacími aspekty tohoto oboru. Jaké obory do této diskuse již zasahují, případně by jejich zásah byl v budoucnu vítán?

Mnohé již bylo řečeno v předchozích částech této kapitoly – kupříkladu rozmanité odborné zázemí účastníků *Information Literacy Meeting of Experts* bylo příznačné pro řešení tak komplexního problému jakým je rozvoj informační gramotnosti v celosvětovém měřítku. Ukázalo se, že diskuse zasahuje dokonce i do oblasti lékařství a zdravotní péče a dotýká se třeba i zásad fungování demokracie, k nimž patří rovný přístup k informacím.

Pokud tedy budu vycházet z již dříve v této práci zmíněné teze, že jedním z paradigmat informační vědy je dostupnost informací [Jedličková 2007], měly by se pak předmětem zkoumání stát, mimo jiné, i cesty a způsoby, jakými vzdělávat potenciální uživatele informací v oblasti práce s informacemi. Pod tímto obecným pojmem mám na mysli celý soubor znalostí a dovedností – od schopnosti uvědomit si svou vlastní informační potřebu, přes znalost různých typů informačních zdrojů, schopnost s nimi efektivně pracovat, hodnotit a pořádat vyhledané informace a tyto pak využít pro vyřešení konkrétního úkolu. To vše v souladu s právními a etickými normami. Jedná se o soubor znalostí a dovedností označovaný jako *informační gramotnost*. Jedná se také o soubor znalostí a dovedností považovaný za klíčový pro úspěšný a aktivní život v současné společnosti, který je založen na principu celoživotního učení.

Nerada bych vzdělávací aspekty informační vědy zužovala pouze na problematiku informační gramotnosti a jejího rozvoje. Jedná se jistě o významný fenomén, který se objevuje ve všech kapitolách této disertační práce – ať již jmenovitě či v podobě zmínky aktivit na rozvoj dovedností a znalostí s konceptem informační gramotnosti spojených. Na druhou stranu existují i další oblasti, které souvisejí s problematikou výchovy a vzdělávání

v reálném či virtuálním prostředí informačních institucí (případně jinak s informačními institucemi související), které si zaslouží pozornost zkoumání informační vědy. Jedná se například o:

- management a architekturu informačních institucí zajišťující prostředí podporující formální i neformální proces učení (včetně designu a struktury vzdělávacích a poradenských webových portálů a online forem komunikace s klienty)
- pojetí veřejných informačních institucí (zejm. veřejných knihoven) jako komunitních center zahrnující:
 - rozvoj čtenářství: zejména programy pro rodiče s dětmi a pro předškolní zařízení
 - podpůrné a vzdělávací programy pro vybrané specifické cílové skupiny: děti a dospívající, seniory, národnostní menšiny, imigranty, osoby se zdravotním postižením, nezaměstnané

Výše uvedené oblasti, spolu s tematikou informační gramotnosti, zahrnují široké spektrum dílčích problémů a témat. Všechna však mají společného jmenovatele, jímž je zkvalitnění a usnadnění přístupu k různým typům informací a jejich zdrojům. Rozvoj informační gramotnosti ve všech věkových kategoriích, příprava na celoživotní učení a na řešení komplikovaných životních situací pomocí informovaného rozhodování – to vše jsou oblasti, ve kterých by informační instituce měly hrát klíčovou roli. A tuto roli by měla pomoci definovat informační věda. Stejně jako formy a metody, jakými by se tak mělo dít. Mělo by dojít k propojení teoretické a aplikační vrstvy oboru, jedna by měla ovlivňovat druhou, vzájemně by si měly poskytovat zpětnou vazbu. To vše – a zde se vracím k tématu spolupráce – by mělo být podloženo komunikací s odborníky z dalších vědních disciplín, na základě multidisciplinárních projektů.

Pro řešení vzdělávacích témat informační vědy považuji za relevantní zejména následující obory⁵⁰:

⁵⁰ Uvádím obor a v rámci něj ty oblasti, které mají souvislost s řešením vzdělávacích témat informační vědy.

- **sociologie** – vývojové tendence ve společnosti (zejm. v souvislosti se specifiky informační/znalostní společnosti); otázky imigrace a problematika národnostních menšin; problematika sociologických průzkumů
- **psychologie** – psychologické aspekty vyhledávání informací, chování uživatelů informací (*information seeking behaviour*); psychologické aspekty komunikace člověk–počítač (*human-computer interaction*); pojetí informace jako psychofyzilogického jevu [Cejpek 1998]
- **pedagogika** – teorie výchovy a vzdělávání; pedagogické a didaktické metody; vzdělávací programy jednotlivých typů a stupňů vzdělávacích institucí; evaluace výstupů vzdělávací činnosti
- **politologie** – vliv úrovně informační gramotnosti na rozhodování občanů v oblasti politického života; princip rovného přístupu k informacím a jeho vliv na rozvoj demokracie
- **veřejná politika** – informační politika; tvorba strategických a koncepčních dokumentů
- **právo** – legislativní aspekty přístupu k informacím a jejich využívání
- **filozofie** – filozofické aspekty informační/znalostní společnosti; filozofie výchovy a vzdělávání; etické aspekty nakládání s informacemi
- **informační a komunikační technologie** – zejména otázka uživatelsky přívětivých webových poradenských a vzdělávacích portálů a webových prezentací informačních institucí; technologie online forem komunikace klienta s informační či vzdělávací institucí; vývoj rozhraní a specializovaného HW a SW pro zpřístupnění informací a služeb osobám se zdravotním postižením
- **teorie kultury a management kulturních institucí** – otázky kooperace různých typů kulturních a informačních institucí; manažerské kroky podporující vznik prostředí pro vzdělávání a učení
- **ekonomie** – ekonomické aspekty rostoucí úrovně informační gramotnosti (vliv na produktivitu práce, míru nezaměstnanosti apod.)

Výše uvedený přehled je pouze výběrový – jeho cílem je poukázat na oborovou rozmanitost platformy, která se nabízí pro spolupráci na řešení vzdělávacích témat informační vědy. I následující kapitola, charakterizující

teoretická východiska této disertační práce, je koncipována tak, aby naznačila možnosti synergie čtyř oborů a z nich vycházejících teorií.

3 VÝCHOZÍ TEORETICKÉ BODY:

J. PATOČKA, D. CARR, C. KUHLETHAU, R. CATTS

3.1 Filozofie výchovy Jana Patočky

Základní otázky týkající se samotné podstaty výchovy a vzdělávání si pokládá část filozofie označovaná jako filozofie výchovy. Jak vypadá spojení filozofie a výchovy? Spojení filozofického myšlení a problematiky vzdělávání? Jak se tyto oblasti navzájem ovlivňují? Zodpovězení těchto otázek je pro další úvahy nezbytné. Na pomoc si беру vybrané teze z přednášek prof. Jana Patočky [Patočka 1996], věnovaných právě filozofii výchovy, které pro mne znamenaly výrazný posun v porozumění této problematice⁵¹.

Na počátku považuji za vhodné krátké zamyšlení nad samotným spojením pojmů filozofie a výchova, či vzdělávání. Filozofie je obecně chápána jako něco abstraktního či spekulativního.

Výchova a vzdělávání jsou často spjaty spíše s nabýváním konkrétních znalostí a dovedností vyplývajících zejména z vědeckého poznání. Není to tedy do určité míry protimluv? Je možné sledovat spojitost mezi filozofickým myšlením,

Prof. Dr. Jan Patočka, DrSc., Dr.h.c. (*1907 - †1977) byl jedním z nejvýznamnějších českých filozofů 20. století. Zabýval se fenomenologií, filosofií dějin, filozofickým dílem J.A. Komenského, T.G. Masaryka a E. Husserla. Patočkovu dílo a jeho osobnost výrazně ovlivnily soudobé české myšlení, zejména v kruzích nezávislé inteligence a disentu 60. až 80. let. K jeho početným žákům patří mj. V. Bělohradský, R. Palouš, M. Petříček, Z. Pinc a J. Sokol.

filozofickými úvahami na jedné straně a vědou na straně druhé? Nabízím vysvětlení, a to slovy Jana Patočky: „Údiv je zvláštní cit, v kterém člověk odkrývá, co mu z jeho podstaty dosud bylo skryto, totiž zájem o ideu“ [Patočka 1996]. Milovat ideu znamená, dle Patočky, „odkrýt určitý celkový aspekt věcí, dobýt klíč, kterým si můžeme otvírat všecko, co jest, a v této možnosti vykládat všecko, co jest, otvírat každé jsoucno, ptát se na jeho smysl; a to je právě podstatou filozofie. Filosofie je jednak stanovení smyslu života, jednak výklad celku světa, zachyceného v jeho principu, v jeho

⁵¹ Rozbor Patočkova pojetí filozofie výchovy jsem podrobně konzultovala s prof. J. Peškovou a větší část textu kapitoly 3.2 jsem prezentovala v podobě písemné práce předkládané k doktorandské atestaci z filozofie na FF UK, kterážto byla kladně hodnocena.

zásadě, a jednak výklad vlastního života a reflexe na vlastní život“ [Patočka, 1996].

Naznačila jsme již výše jistou protikladnost pojmů filozofie a věda. Existuje mezi nimi nějaká souvislost? Je možné jeden vůči druhému vymezit? Jan Patočka k tomuto tématu dodává: „... užitek filosofického vědění je jiný nežli užitek odborného, tak totiž, že ve filosofickém vědění se rozšiřuje život sám a získává nové obzory, získává sám sebe, zatímco v odborném vědění zůstává věděné a vědění odděleno, zůstávají tak dvěma věcmi, jež stojí proti sobě...“, a pokračuje: „Můžeme říct, že filozofie je věděním do určité míry formálním, to znamená, že filozofie nedává žádné určité vědění o určité věci. Filozofie se zabývá otázkami podstaty věcí. ...“ [Patočka 1996]. Celý problém uzavírá následovně: „Filozofie vědu často oplodňovala. Rovněž tak dala věda filozofii často impulsy, aby si postavila jistý problém, prohloubila jisté otázky, které do té doby si filozofie klást nemohla. Filozofie a věda nemohou však nikdy úplně splynout“ [Patočka 1996].

Tedy již pravděpodobně nastal čas vymezit spojení filozofie a výchovy, resp. filozofie a vzdělávání. V čem tedy spočívá význam filozofie pro výchovu a pedagogiku? Filozofie byla již částečně definována. Obecně je považována za schopnost uvažovat, zachycovat to, co v celku života dominuje, co mu dává smysl. Na druhé straně pedagogika, jakožto nauka o výchově má však vždy za předpoklad určitou ideu smyslu života. Již v tuto chvíli je tedy patrná souvislost mezi těmito pojmy. Jan Patočka považuje za samozřejmé, že vychováváme-li k něčemu, vychováváme k takové formě života, která pro nás má cenu, důležitost, kterou chceme udržet výchovou nejen pro sebe, ale pro celou společnost, tedy výchova i pedagogika spočívají na jisté ideji smyslu života, kterou se zabývá filozofie. Právě filozofie je kompetentní o takových ideách uvažovat, analyzovat předpoklady, na kterých pedagogika stojí. „Z toho tedy vyplývá, že úkolem filozofie je podat celkový výklad, klíč k smyslu života. Pedagogika jakožto nauka o výchově nutně předpokládá určitý celkový smysl života, musí tedy brát ohled, musí být jistým způsobem založená na té nauce, která se zabývá problémy, jež se smyslem života

a světa souvisejí.“ [Patočka, 1996]. Základní pojem byl tedy objasněn a je možné se v úvahách posunout o krok dále.

Filozofie výchovy si klade mnohé otázky. Ráda bych se na tomto místě věnovala především podstatě výchovy, jejím cílům a prostředkům, kterými je možno těchto cílů dosáhnout. Co odlišuje výchovu od jiných procesů, které ovlivňují náš život? Jaké jsou možnosti a meze výchovy? Dostáváme se k předmětu pedagogiky. Jak už bylo řečeno dříve, pedagogika předpokládá určitý výklad světa a života (v tom staví na filozofii). „Pedagogika totiž vzniká tam, kde proces výchovy přestává být neuvědomělým, docela přirozeným, a kde se stává problémem.“ [Patočka, 1996]. V tuto chvíli nastal okamžik věnovat se jádru této problematiky – tj. procesu výchovy a vzdělávání jako takovému. Čím se tento proces vyznačuje, jeho uvědomělost či bezděčnost, to vše jsou otázky, které je třeba si klást. Ještě předtím však připojuji malou terminologickou poznámku. Jedná se o výklad řeckého slova *paideia*, které lze překládat buď jako výchova, či jako vzdělávání. Toto slovo patřilo k základním duchovním kategoriím Řecka, někteří jej dokonce označují za jedno z posvátných slov staré řečtiny. Zdeněk Kratochvíl uvádí, že toto slovo „je něčím, co je hodno úcty a co samo prostor schopnosti úcty vytváří; něčím, co probouzí úžas: žasneme nad tím, že něco takového jako *paideia* je možné, ale také platí, že *paideia* probouzí schopnost žasnout nad něčím. *Paideia* je založena vztahem, schopností být ve vztahu, ale také schopnost vztahů zakládá“ [Kratochvíl, 1995].

„Jistota prvotního přirozeného člověka musí být jistým způsobem otřesena, vyvrácena. Tenkrát, kdy se to děje, člověk pociťuje něco nového, pociťuje zvláštní pohyb, který se v něm děje, všechno nabývá nového smyslu, svět se najednou otvírá v širokých horizontech, v kterých dosud se neobjevoval. Něco takového, skutečné prolomení každodennosti, tupé normalnosti, je východiskem vlastního procesu vzdělání, které evropskému lidstvu dává po celou dobu historie smysl.“ [Patočka, 1996]. Domnívám se, že uvedený citát skvěle vystihuje podstatu vzdělávání a jeho vliv na osobnost každého člověka. Vraťme se ale nejdříve k základní otázce - co je podstatou výchovy. „Výchova je kulturní proces, který se odbývá v přírodním rámci“ [Patočka,

1996]. Jan Patočka označil dva pochody, kterým žádný živočich neunikne: zrání a učení. Zrání, jakožto jakýsi obecný rámec každého procesu učení, se děje automaticky bez našeho přičinění, zatímco učení je založeno na individuální zkušenosti a zvyku. U lidí navíc s tím rozdílem, že výchova je zde přizpůsobena potřebám společnosti, která proces výchovy v naprosté většině sama řídí. Jakým způsobem výchova probíhá a jak ji tedy může společnost ovlivňovat? K bezděčné (neuvědomělé) formaci dochází, dle Patočky, již pouhým společným životem členů libovolného společenství (rodina, školní třída, obec aj.), hrou s kamarády. Rozhodující bývá způsob soužití v rodině. „Tím, že člověk vyrůstá v takové a takové rodině, stává se z něho něco docela různého, jeho možnosti se formují docela jiným způsobem nežli v rodině s jiným kulturním zaměřením, s jinou kulturní úrovní atd.“ [Patočka 1996]

Ponechme však v tuto chvíli bezděčný proces formace stranou a věnujme se formaci uvědomělé. Tato pramení z charakteru současné společnosti, která již zdaleka není čistě přírodní, nýbrž má svou kulturu, je jistým způsobem diferenciovaná, uznává specifické hodnoty a má „vypracovanou soustavu takových věcí, které životu dodávají smyslu, kvůli kterému se žije, které jsou považovány za skutečnou náplň a vyplnění života“ [Patočka, 1996]. Na základě těchto skutečností definuje Jan Patočka podstatu výchovy následujícím způsobem: „Výchova je formace lidské schopnosti k společenství takovým způsobem, aby kulturní obsah, jehož se starší generace dopracovaly, byl předán generaci nové, která se stane tímto způsobem plnoprávným členem ve společnosti starších“ [Patočka, 1996].

Jak již bylo zmíněno, člověk je formován zcela přirozeně již od okamžiku svého narození, pouze tou skutečností, že žije mezi lidmi, v lidské společnosti. Ale pedagogika, jakožto nauka o výchově, vzniká až v okamžiku, kdy tento proces přirozené formace přechází v problém, reprezentovaný otázkami, které se ptají po tom, jak vědomě formovat, proč a jak nejlépe. Patočka se snaží i o tomto pochybovat. Klade si otázku, zda vůbec může filozofie, resp. filozofie výchovy mít nějaký vliv na tak konkrétní proces jako je vzdělávání ve smyslu vzdělávání institucionálního. A dále, zda filozofické

ideje mají jinou než individuální platnost, tj. jestli mají skutečně obecné oprávnění a je tedy možno druhého člověka přimět ke stejným cílům, k akceptování stejného smyslu.

Věnujme se tedy nejprve odpovědi na otázku první. Je nepopíratelným faktem, že výchovu řídí stát, který má vytvořen svůj vzdělávací systém, koncepci vzdělávání (bez ohledu na to, zda je tato kvalitní či nikoliv). Toto je třeba brát v úvahu a filozofické pojetí výchovy se musejí odehrávat v kontextu této situace a ne odděleně. Je nutné respektovat společenský řád. Filozof, dle Patočky, musí uvést v soulad myšlenku státu a myšlenku výchovy. Ale toto je zcela přirozený postoj, vycházející ze skutečnosti, že filozof samotný je příslušníkem státu, je znalý jeho historie i současnosti, vyrůstal v určité společenské situaci, v hodnotovém systému a od toho se odvíjejí i jeho myšlenky. Ani poté samozřejmě společnost nemusí jeho názory zcela přijmout, ale to je jev zcela legitimní, „vždyť i úvaha pedagogická má význam jenom za předpokladu, že je dána určitá míra svobody, která dovoluje, aby ti, kdo se výchovnými problémy odborně zabývají, směli ve věcech, pro které jsou jako odborníci relevantní, spolu se zúčastnit práce. Jenom za těchto předpokladů má praktický smysl nějaká teorie pedagogiky“ [Patočka, 1996].

Jak je to ale s možností předání myšlenek někomu druhému? Je možné předávat druhému člověku něco tak individuálního jako jsou názory a ideje, podle kterých člověk žije? Stačí nám k tomu běžné výrazové prostředky, jichž ve vzájemné komunikaci využíváme? Verbalizace myšlenek může být velmi ošidná, jelikož způsobuje odtržení od života, od konkrétního prožitku. Může takto omezený a často velmi zploštělý způsob vyjadřování způsobit něco takového jako „*navození otřesu*“ či „*prožití smyslu*“? V tuto chvíli je nutné uvědomit si základní nevýhodu institucionalizace současného vzdělávání, která již sama o sobě přináší, dle Jana Patočky, „*nivelaci a duševní suchost*“.

Jak se s tímto problémem pokoušejí vyrovnat současní pedagogové? V mnohých, stále ještě menšinových (přínejmenším v českých podmínkách) a za alternativní považovaných vzdělávacích koncepcích jsou zřejmé tendence k osobnějším přístupům, navázání úzkého vztahu mezi pedagogem

a žákem či studentem, a také podpora vzniku pevných osobních vazeb mezi jednotlivými žáky bez ohledu na jejich věk. Vyučování založené na osobním prožitku, na zdůraznění souvislostí mezi jednotlivými probíranými okruhy, týmová práce při zpracovávání úkolů. To vše jsou prostředky, které mají za cíl co nejvíce snížit handicap způsobený zprostředkovaným získáváním informací a zkušeností. Spolu s podporou kritického myšlení, využitím prvků tzv. zážitkové pedagogiky a oblíbeného projektového vyučování lze dosáhnout velmi dobrých výsledků. Je to však stále způsob vzdělávání, který se mnohým lidem jeví jako podřývací autoritu našeho dosavadního vzdělávacího systému a snad i snižující jeho kvalitu. Jako vždy je i zde nutné najít kompromis, který by byl především výhodný a co nejlepší pro „příjemce“, resp. objekt vzdělávání, tj. pro žáky a studenty. Že je třeba v této oblasti učinit poměrně zásadní změny je zřejmé, je však nutné dosáhnout konsensu, který by se odrazil v základních dokumentech reprezentujících vzdělávací politiku našeho státu⁵².

V tuto chvíli již nastal okamžik, kdy je vhodné podrobněji si definovat pozici kulturních a informačních institucí v procesu vzdělávání a učení.

3.2 David Carr a poslání kulturních institucí

S názory a publikacemi Davida Carra jsem měla možnost se seznámit v průběhu svého studijního pobytu na *School of Information and Library Science, University of North Carolina – Chapel Hill*. Navštěvovala jsem jeho přednášky a semináře zaměřené zejména na problematiku kulturních institucí a poskytování referenčních služeb. Oslovilo mne

David Carr (*1945) je docentem na *School of Information and Library Science University of North Carolina – Chapel Hill*. Více než 35 let působí jako pedagog, konzultant, zastánce kritického myšlení a aktivní úlohy kulturních institucí v procesu vzdělávání. Je často zván jako řečník na setkání knihovníků, muzejníků a pracovníků archivů. Jeho články se pravidelně objevují v časopisech *Museum News*, *Curator*, *Public Libraries*. V roce 2003 publikoval soubor esejů *The Promise of Cultural Institutions* [Carr 2003]. Jeho nejnovější knižní publikace *A place not a place* vyšla v roce 2006 [Carr 2006].

⁵² Zde je tedy patrný průnik s dalším oborem – veřejnou politikou, resp. jednou její částí, již je politika vzdělávací. Ta by měla mít za úkol formulaci základních tezí, k nimž dospěli odborníci z ostatních oborů zabývajících se problematikou vzdělávání a jejich zakotvení v doporučujících či závazných dokumentech. Je však třeba brát v úvahu, že se často jedná o velmi neplodný kompromis ovlivněný politickými tlaky, které působí zcela bez ohledu na skutečný dopad takového dokumentu a z něj vyplývajících změn.

jeho zaujetí, nadšení, jeho hluboká víra ve smysluplnost a poslání kulturních institucí – a to nejen knihoven, muzeí, galerií. A také jeho názor na roli těchto institucí zejména v procesu neformálního vzdělávání a učení se. Právě jeho eseje (výběrově: [Carr 1983]; [Carr 1986]; [Carr 1992]) s tematikou učení a poznávání nového v prostředí muzeí, galerií a knihoven se staly důležitým zdrojem inspirace pro mé další úvahy týkající se vzdělávacích aspektů informační vědy a informační profese. A zejména díky němu jsem objevila fascinující publikace autorů jako jsou John Dewey [1997], Maxine Green [1980] či Mihaly Csikszentmihalyi [1991].

V následujících odstavcích uvádím hlavní myšlenky týkající se inspirativní atmosféry, kterou by měly kulturní instituce nabízet a podněcovat tak proces učení, který se za jejich zdmi odehrává.

V úvodních kapitolách své knihy *A place not a place* [Carr 2006] se David Carr zamýšlí nad procesem samostatného, neformálního učení v prostředí kulturních institucí. Na příkladu návštěvníka muzea poukazuje na klíčové okamžiky, které z na první pohled běžné návštěvy vybrané expozice mohou udělat zážitek přispívající k rozvoji osobnosti daného jedince. Pracovně, a opravdu velmi zjednodušeně, bychom to mohli nazvat jakýmsi "návodem na použití kulturní instituce". Zde je charakteristika zmíněných klíčových bodů:

- Již v okamžiku, kdy vstupujeme do prostor vybrané kulturní instituce (muzea, knihovny, galerie, ale třeba i botanické zahrady), bychom měli mít v mysli otázku, na kterou budeme hledat odpověď, či námět na přemýšlení, který chceme v daném prostředí rozvíjet;
- v průběhu návštěvy postupně rozvíjíme výše zmíněnou úvodní otázku či námět, se kterým jsme vstupovali, do souboru nových otázek, které se neustále rozvíjejí, ovlivňují, proměňují, dle slov Davida Carra "*jsou v pohybu*";
- na základě tímto způsobem vytvořené množiny otázek pokračuje bádání a pátrání, které nás vede dále a motivuje nás pořádat si získané zkušenosti do určitých vzorců;

- jako velmi přínosné se jeví použití různých způsobů dokumentace, zaznamenání dojmů, postřehů, komentářů (poznámkové bloky, kamera, diktafon, nebo třeba i rozhovor s někým, kdo nás např. na výstavě doprovází);
- možnost pravidelných zastavení a přestávek, které nám umožní vždy znovu promyslet, co jsme viděli (četli, slyšeli), co ještě vidět (číst, slyšet) chceme a tomu případně přizpůsobit další plán a průběh návštěvy dané instituce;
- závěrem je vhodné promyslet – pod vlivem čerstvých zážitků – jakým způsobem chceme dál rozvíjet a hledat odpovědi na otázky, se kterými jsme vešli a se kterými odcházíme, a to za pomoci další doplňujících zdrojů, rozhovory s dalšími lidmi (kolegy, odborníky, blízkými) a v dalších institucích [Carr 2006].

V tuto chvíli přichází na řadu otázka, jakým způsobem mohou kulturní instituce samé přispět k vytvoření co nejlepších podmínek pro vznik situací, ve kterých dochází k rozvíjení otázek, nacházení odpovědí – k učení. Jak zajistit, aby prostředí knihoven, muzeí, galerií a dalších obdobných institucí stimulovalo ke kritickému myšlení? Jak zajistit, aby v nich byl prostor pro diskuse s kolegy, klidné rozjímání, odpočinek i bouřlivé hledání, srovnávání, hodnocení, vyvozování závěrů? Jak umožnit těm klientům kulturních institucí, kteří se přicházejí ponořit do procesu učení, sdílet své zkušenosti či najít pomoc při hledání té správné cesty, aby pro všechny tyto činnosti našli vhodné prostředí, příznivou atmosféru, ochotné a poučené rádce?

Za jakých podmínek dochází k reflexi, vzniku nových myšlenek a k procesu učení? David Carr uvádí následující podmínky:

- Ten, kdo se chce učit, si vybírá téma, předmět zájmu a zaměření svého zájmu má zcela pod kontrolou;
- za užití specifického jazyka si formuluje otázku, případně množinu souvisejících otázek;

- taková otázka vytváří jistou konkrétní situaci – je přítomna v textu či objektu, je chápána jako intelektuální problém, který svým kontextem směřuje k dalším souvisejícím problémům a otázkám;
- tento širší kontext pak podněcuje prozkoumávání rozdílů, alternativních přístupů, protikladných příkladů;
- původní staré myšlenky a závěry jsou v ohrožení – nastolují se nové rámce pro uvažování, přicházejí nové myšlenky, nová pojetí;
- dokumentace celého procesu je velmi pečlivá, vedoucí k podrobnému záznamu okolností rozvíjení původní otázky a vytváření nových poznatků a závěrů;
- v průběhu procesu hledání nových cest a odpovědí si učící se jedinec uvědomuje jisté vzorce a zákonitosti svého osobního stylu učení a vstřebávání nových poznatků;
- stejně tak se vědomým procesem v prostředí kulturních institucí stává i samotné myšlení [Carr 2006].

Výše uvedené jasně ukazuje, jak hlubokým a do značné míry i velmi osobním prožitkem je poznávání nového, odhalování tajemné roušky neznámého, vydávání se na cestu konfrontace zažitého a bezpečně známého s novými, někdy i znepokojivými informacemi, na cestu často velmi obtížné změny názoru či přesvědčení. Pro takto hluboký a intimní proces je třeba vytvořit prostor, ve kterém se budeme cítit bezpečně, neohroženi ničím jiným než novými poznatky a často komplikovanou cestou k jejich přijetí. Je nutné vytvořit prostředí plné důvěry.

David Carr v eseji *"Rescuing the user"* [Carr 2006] definuje své poslání jako vytváření okolností příznivých pro vznik *kognitivních mostů* mezi objekty, texty, jednotlivými okamžiky a myšlenkami. Takové mosty jsou určeny k tomu, abychom je v průběhu našich životů přecházeli, byť občas – slovy Davida Carra - s chvějícíma se nohama. Tím, že je – jako knihovníci, muzejníci, galeristé, pedagogové – stavíme, jim dodáváme svou energii, své odhodlání a víru, a přispíváme tak k jejich komplexnosti. Ve chvíli, kdy je

sami překročíme, jim dodáme na pevnosti a poskytneme je jako jednu z možností nejen ostatním, ale i sobě samým pro případ potřeby někdy v budoucnu.

David Carr dále pokračuje těmito slovy: *"Představa záchrany uživatele navazuje na myšlenku, že obsah jakékoliv kulturní instituce – v kombinaci s životem daného člověka a jeho vzpomínkami – může vzbudit velmi silné pocity, vrhnout světlo na složité neznámo, a otevřít dveře ke zkušenostem dlouho uzavřeným či nikdy nepoznaným. Kam se obrátíme v okamžiku, kdy potřebujeme porozumět něčemu, co jsme doposud nepoznali? Ke vzpomínkám, ke zkušenostem, k neukončeným částem svého vzdělání, a někdy ke svým vnitřním zmatkům. V tu chvíli věříme, že se naskytne příležitost objevit a naučit se něco nového. Obracíme se na ostatní jako na své vzory, pomocníky a společníky. Na ostatní se někdy obracíme také s vírou v záchranu ze spodních proudů bezmyšlenkovitosti, které nás občas obklopují."* [Carr 2006]

Kulturní instituce neexistují v dané komunitě pouze pro znalosti, vědění, potěšení a vzdělávání. Ony zároveň poskytují prostor pro dohady a zkoumání, tolik potřebné v současném světě – poskytují nám možnost růst, rozvíjet se, přečíst si to nejlepší, co bylo napsáno, zvládnout mohutné útoky přílivu informací i komerční kultury. Měli bychom je tedy, stejně jako David Carr, vidět jako místa určená k zajímavým setkáním a úvahám – místa, která z nás dělají lépe fungující a sebevědomější občany. Jsou to právě kulturní instituce, které představují těch několik volně přístupných veřejných prostor, kde můžeme kultivovat své zkušenosti a myšlenky, vyzkoušet si kladení těch pravých otázek a najít něco opravdu užitečného. Nepokoušejí se nám nic prodat – spoléhají se na naši víru, naše sliby.

Když přemýšlíme o knihovnách, je třeba si uvědomit, že je pouze málo takových míst, kam se můžeme obrátit pro spolehlivé informace. A kde si zároveň můžeme dovolit trochu riskovat, hrát si a přemýšlet o neznámém. Kde se můžeme učit, aniž by nás někdo hodnotil a posuzoval. A kde se můžeme postupně dobírat vlastními silami objevených pravd, které tolik potřebujeme, abychom mohli žít smysluplný a úspěšný život.

Bez takových míst bychom se, dle Davida Carra, dostali do situace *"plné strachu a naše síla a pozice, jakožto občanů a lidí, kteří chtějí poznávat sama sebe, by byla ohrožena. Pro ty, kteří se rozhodli v průběhu svého života objevovat nové poznatky a možnosti, by omezení fungování takových institucí (knihoven, muzeí, galerií apod. – pozn.aut.), mělo mrazivý efekt na jejich identitu a představivost. Jelikož tyto musejí být vždy beze strachu a beze strachu podporované."* [Carr 2006]

Za velmi výstižná považuji slova Davida Carra, kterými popisuje činnost knihoven a muzeí jako *hrdinskou práci*. Za zásadní považuje působení zaměstnanců těchto institucí, kteří svou každodenní prací dokazují, že je možné klást otázky, že je možné dosáhnout změny, a že je možné i něco víc – že existuje myšlenka, která může změnit způsob našeho myšlení. Stačí ji jen objevit. Knihovny a muzea představují místa, kde se každý den rodí hrdinské myšlenky a kde jsme povzbuzováni a vybízeni ke kritickému myšlení. Jsou to místa, která nabízejí strategie a způsoby chování, které jdou za hranice pouhé poskytnuté služby – přetrvávají a pokračují s námi dál na naší cestě poznávání. Učí nás klást otázky, studovat důkazy a dostupné materiály. David Carr tuto činnost považuje za hrdinskou, jelikož *"zachraňuje mysl a energii jinak ztracenou v intelektuální plochosti a široce se rozmáhající komerci"*. [Carr 2006]

Každému, kdo působí jako *"kurátor, pedagog, pomocník či knihovník"* [Carr 2006] je zřejmé, že kvalita vzájemné důvěry, integrity, příležitosti a otevřenosti, kterou nabízí kulturní instituce se od uživatelů, klientů – tedy těch, kteří se přicházejí dozvídat nové věci, přenáší zpět k těm, kteří jim v procesu učení pomáhají. Obě strany jsou takovou reciprocitou ovlivněny a formovány.

Tak důležitá a pro komunitu významná místa jako knihovny a muzea, jsou zároveň i *"nemísta"* [Carr 2006]. Jsou to totiž i procesy, v rámci nichž si komunita vytváří něco sama pro sebe. Vstupujeme do nich, abychom zakusili vědění, které nám přislubují, a abychom vyzkoušeli něco, co jsme ještě nezažili. A poté zvážit dopady těchto zkušeností a pokusit se pochopit to, jakým způsobem nás změnily. Takové instituce jsou zdrojem původní

a inspirativní zkušenosti, která začíná zde a vede nás jinam. Zkušenosti, která nás posunuje vpřed, někam jinam. Proto to zvláštní označení "*místo nemísto*", které David Carr používá, a kterým pojmenoval i celou svou knihu [Carr 2006]. Závěrem si tedy dovoluji ještě jeden citát z této knihy: "*Zde je to tajemství, které bychom si měli odnést s sebou: instituce vlastně dělají jen malinko. Knihovny a muzea sbírají a čekají. Nekontrolují své uživatele, nakáží ani nesoudí. Aniž by to vyslovila, ta místa nemísta posilují každého svého uživatele, aby se stal tou možnou čekající bytostí, která je součástí každého z nás, žijící tiše v našem nitru, bytosti, která potřebuje víru, aby se mohla posunout dále. Víme, že informace a komunikace jsou jistou formou energie. Vytváříme knihovny a muzea jako vyjádření víry a uskutečnitelnosti – a jako místo, kde můžeme žít jiný život, pokud je to třeba, kde můžeme volně dýchat, žít plněji. Lidská bytost vstupuje do prostoru, prostor vstupuje do lidské bytosti, a místo nemísto se stane součástí našeho vlastního vznikání, proměňování se.*" [Carr 2006]

Spolu s filozofií výchovy Jana Patočky mi definice poslání kulturních institucí v podání Davida Carra umožnila opřít své úvahy a závěry o pevný teoretický základ. Pojetí knihovny jako místa, kde by mělo být vzorně pečováno o každého, kdo přišel s úmyslem dozvědět se něco nového se bude prolínat celou touto prací. Stejně tak i pojetí knihovníka jako pomocníka a průvodce, vždy ochotného pomoci, povzbudit, dodat odvahu.

3.3 Carol Kuhlthau a její pojetí procesu vyhledávání informací

V rozvoji vzdělávacích aktivit knihoven hrají v současnosti velmi důležitou roli poznatky související s chováním uživatelů informací. Pokud víme, jakým způsobem lidé - klienti informačních institucí - pracují s informacemi, jak se chovají při jejich vyhledávání a následném využití, můžeme jim daleko lépe vycházet vstříc. Jak při poskytování individuálních referenčních či rešeršních služeb, tak při plánování a vytváření různých forem vzdělávacích aktivit (seminářů, přednášek, kurzů, online výukových materiálů. Průlomovým momentem ve výzkumu právě té oblasti informační vědy zabývající se chováním uživatelů informací, bylo publikování modelu tzv. *Information Search Process* (dále jen ISP), jehož autorkou je prof. Carol C. Kuhlthau

(např. [Kuhlthau 1988]; [Kuhlthau 1991]; [Kuhlthau 1999] a [Kuhlthau 2004]. Tento model se stal jedním ze základních východisek pro změny, ke kterým v současnosti dochází v knihovnických a informačních službách.

Model ISP je totiž vynikající ilustrací faktu, že hledání informací je procesem, který probíhá v delším časovém úseku, spíše než jednorázovou aktivitou. Zároveň se

Carol Collier Kuhlthau (*1937) je emeritní profesorkou na Rutgers University, kde řídí program zaměřený na vzdělávání školních knihovníků. Je také zakladatelkou a ředitelkou *Center for International Scholarship in School Libraries*. Je mezinárodně uznávaná pro svůj průlomový výzkum v oblasti procesu vyhledávání informací. Vytvořila šestistupňový model kognitivních a fyzických aspektů vyhledávání informací. Je autorkou knihy *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services and Teaching the Library Research Process* a nejnověji i knihy *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*, kterou napsala se svými dcerami Leslie K. Maniotes a Ann K. Caspari.

jedná o komplexní akt hledání nových významů a smyslů, spíše než o nacházení jednoduchých a jednoznačných odpovědí. A je také procesem, který ve svém počátku spíše zvyšuje nejistotu, než že by ji okamžitě snižoval.

Důkladné porozumění procesu vyhledávání informací může přispět ke zvýšení kvality služeb poskytovaných knihovnami a informačními institucemi. Pokud jsou knihovníci a informační pracovníci znalí jednotlivých fází, jimiž klienti informačních institucí během procesu hledání informací procházejí, mohou lépe reagovat na jejich potřeby. Zájem knihoven by se v této oblasti měl přesunout od lokalizace a půjčování konkrétních materiálů ke kognitivním aspektům práce s informacemi a řešení problémů na základě získaných informací. Toto se týká jak referenčních knihovníků, tak knihovníků, kteří se podílejí na vzdělávání klientů. V neposlední řadě by pochopení ISP mělo přimět pedagogy na všech stupních vzdělávacích institucí, aby sestavovali zadání např. seminárních prací v souladu s jeho principy.

Model ISP definuje šest stádií (etap) procesu vyhledávání informací. Celý tento proces je chápán jako ucelená zkušenost a zohledňuje vždy tři aspekty každé z etap: **emocionální** (pocity), **kognitivní** (myšlenky) a **fyzickou** (činy).

Přehled etap ISP a jejich stručná charakteristika [Kuhlthau 2004]:

1) **Zahájení** (*Initiation*): uvědomujeme si mezeru ve znalostech, nedostatečné porozumění danému problému - hlavním úkolem je tedy uvědomit si svou informační potřebu.

- **pocity:** nejistota a obavy
- **myšlenky:** soustředíme se zejména na promýšlení tématu, pochopení úkolu a na zasazení problému do kontextu našich dosavadních zkušeností a znalostí
- **činy:** diskuse o možných způsobech řešení a tématech, kterým se budeme věnovat

2) **Výběr** (*Selection*): hlavním úkolem je identifikovat a zvolit hlavní téma, které budeme zkoumat, a způsob, jaký zvolíme pro hledání relevantních informací.

- **pocity:** optimismus pramenící z úspěšného výběru tématu a pocitu připravenosti začít s vlastním procesem hledání informací; pokud se však proces výběru tématu z nějakého důvodu zpozdí, přetrvávají pocity úzkosti
- **myšlenky:** soustředíme se na zvažování možných témat s ohledem na zadání úkolu (práce), časové možnosti, osobní zájmy a dostupné informace; pokoušíme se odhadnout výsledky vyplývající z jednotlivých možností a na základě tohoto odhadu vybíráme takové téma, které skýtá nejlepší vyhlídky na úspěch
- **činy:** konzultace s kolegy, pedagogy, knihovníky; předběžná vyhledávání dostupných informací a procházení výsledků, které slouží jako vodítko pro konečnou volbu tématu

3) **Průzkum** (*Exploration*): tato fáze je považována za nejobtížnější fázi ISP; hlavním cílem je získat informace potřebné k lepšímu porozumění zvolenému tématu; nově získané informace však jen zřídka zapadají do kontextu dosavadních znalostí a také informace z různých zdrojů působí nekonzistentně a často si protiřečí.

- **pocity:** nejistota, zmatek, pochybnosti – často se s časem stupňující; občas až pocity ohrožení a nízkého sebevědomí; v této fázi dochází často k ukončení práce na zadaném úkolu
- **myšlenky:** snaha o zorientování se ve zvoleném tématu a vytvoření vlastního úhlu pohledu; často však chybí schopnost přesně zformulovat rešeršní dotaz a dochází k pocitům frustrace při práci s různými typy informačních a databázových systémů
- **činy:** vyhledávání informací k danému tématu; čtení vyhledaných materiálů; snaha o zasazení nových poznatků do kontextu dříve získaných znalostí

4) **Vyjádření** (*Formulation*): tato fáze je považována za zlomovou část ISP; hlavní úkolem je na základě předběžného vyhledávání zúžit dané téma a vybrat tu jeho část, která bude podrobněji zpracována.

- **pocity:** často zaznamenané změny v pocitech, většinou se známkami zvýšení sebevědomí a pocitu porozumění; lidé v této fázi často nabývají pocitu, že objevili hlavní myšlenku, ústřední téma, odpověď na klíčové otázky, a že se zvolené téma začíná zužovat a jasněji rýsovat
- **myšlenky:** snaha o identifikaci a výběr hlavních myšlenek, na jejichž základě dochází k formulaci již přesně zacílený pohled na daný problém; může dojít i ke stanovení hypotézy; k zúžení a cílenosti pohledu dochází většinou postupně, i když nejsou neobvyklé ani případy náhlého „prozření“

- **činy:** využití čtyř základních kritérií při utváření zúženého, přesněji cíleného pohledu na řešený problém: **1)** Co se pokouším vytvořit? Čeho se pokouším dosáhnout? Na co hledám odpovědi? **2)** Kolik mám na splnění daného úkolu času? **3)** Co mě osobně zajímá? **4)** Jaké informace jsou dostupné?

5) **Sběr** (*Collection*): hlavním cílem této fáze ISP je vyhledat relevantní informace vztahující se k již definovanému a přesně zaměřenému tématu; v této fázi dochází k velmi úzké spolupráci mezi uživatelem a informačním systémem.

- **pocity:** nadále se zvyšuje sebevědomí, mizí nejistota a prohlubuje se zájem o zpracovávané téma
- **myšlenky:** zaměření na další rozvoj a přesnější definování předmětu zájmu; obecné informace vztahující se k tématu přestávají být po předchozím přesnějším definování předmětu zájmu relevantní
- **činy:** výběr relevantních informací; zpracování podrobných poznámek týkajících se jasně definovaného předmětu zájmu; na základě jasně definovaného tématu se zlepšuje schopnost formulovat požadavky a dotazy, a tedy i komunikace s knihovníky a jednotlivými informačními systémy – to vše umožňuje zpracování komplexní rešerše z dostupných informačních zdrojů

6) **Prezentace** (*Presentation*): cílem závěrečné etapy je dokončit vyhledávání informací a připravit se na prezentaci či jiné využití výsledků.

- **pocity:** nastupuje pocit úlevy doprovázený buď pocitem uspokojení, pokud vše proběhlo bez problémů, či pocitem zklamání v případě, že se vyhledávání a zpracování informací nezdařilo

- **myšlenky:** soustředění na dokončení vyhledávání a sběru dat a syntézu získaných poznatků k danému tématu či problému
- **činy:** zpracování závěrečné přehledové rešerše – znalosti daného tématu jsou již značné a tudíž informace vyplývající z této závěrečné rešerše spadají již spíše do množiny redundantních, než do množiny relevantních

Neopomenutelným konceptem v rámci modelu ISP je **prvek nejistoty** [Kuhlthau 1993] v procesu hledání informací. Carol Kuhlthau na základě dlouhodobým výzkumem potvrzené znalosti výskytu prvků nejistoty definovala vhodné **zóny intervence** [Kuhlthau 1996] a také možné způsoby intervence. To vše, pochopitelně, na základě intenzivního dialogu s klientem. Jedná se opět o koncept velmi dobře využitelný zejména v oblasti rešeršních a vzdělávacích služeb knihovny.

3.4 Ralph Catts a jeho hierarchie kompetencí absolventů vysokých škol

Důležitým aspektem problematiky rozvoje informační gramotnosti (a to nejen v prostředí vysokých škol) je definice standardů a kritérií umožňujících vstupní, průběžné i závěrečné hodnocení efektivity jednotlivých aktivit či celých programů v této oblasti. Jedním z předních odborníků zabývajících se touto problematikou je i Ralph Catts (*viz rámeček*).

Ralph Catts působí v Institute of Education na University of Stirling ve Skotsku. Je také čestným členem School of Education University of New England v Austrálii. Jeho profesionální výzkum je zaměřen roli všeobecných dovedností a schopností v celoživotním vzdělávání se speciálním zaměřením na teorii informační gramotnosti a hodnocení projektů týkající se této problematiky. Byl členem týmu, který pro Austrálii a Nový Zéland vyvinul a poté revidoval systém osvojování informační gramotnosti pro vyšší školství. Navrhl také systém průzkumu tzv. informačních dovedností, který se používá pro hodnocení efektivity těchto programů. Je autorem mnoha odborných publikací.

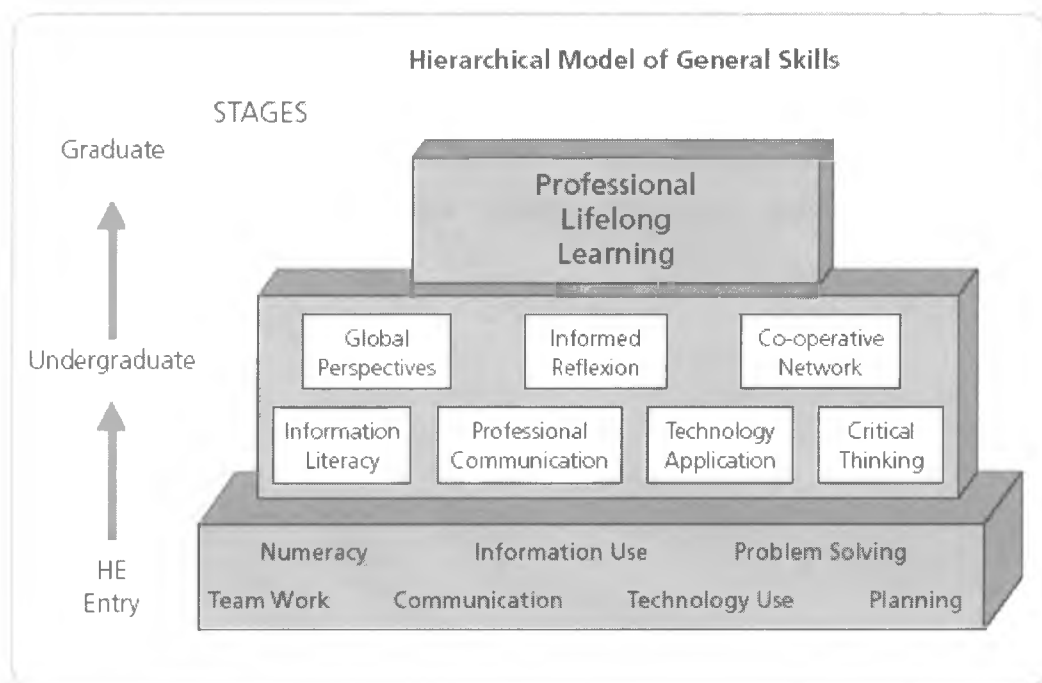
Ralph Catts navrhnul hierarchický model dovedností (*Obr.3*), který je jedinečný zejména tím, že naznačuje

vztah mezi tzv. generickými čili obecně použitelnými dovednostmi a jejich využitím ve specifické situaci v praxi. Tento model byl vytvořen pro účely rozvoje studijních programů v kontextu celoživotního vzdělávání. Odlišuje základní obecně použitelné dovednosti, na které se soustředí všeobecné

vzdělávání, od specifických odborných dovedností, které jsou vyžadovány od lidí pohybujících se ve prostředí současné znalostní ekonomiky.

Autor modelu používá termín *informovaná úvaha* (*informed reflection*), kterým označuje kombinaci informační gramotnosti, kritického myšlení a komunikačních dovedností. Teprve tato kombinace dovedností a znalostí dotyčného jedinci umožní učinit informované rozhodnutí vztahující se ke konkrétní profesi. Zároveň se jedná o koncept nezávislého, průběžně se učícího člověka, který je schopný využít základních dovedností k rozvíjení svých odborných kompetencí v rámci průběžného celoživotního vzdělávání.

Ralph Catts v souvislosti s výše charakterizovaným modelem zdůrazňuje, že je důležité informační gramotnost chápat spíše jako kontinuum dovedností a znalostí než jako izolovaný soubor kompetencí.



Obr.3. Hierarchický model obecně využitelných dovedností [Catts 2008]⁵³

Toto pojetí je významné zejména z pohledu snah o vytvoření mezinárodního rámce kritérií hodnocení úrovně informační gramotnosti. Zároveň se jedná o významný předěl v úvahách souvisejících s problematikou informační gramotnosti, který debatu definitivně vyvádí ven z uzavřených prostor

⁵³ Obrázek je použit s povolením autora.

knihoven a umožňuje navázání opravdu mezioborové diskuse. Je-li totiž informační gramotnost chápána jako pouze jedna součást – byť nezbytná – souboru dovedností a znalostí potřebných pro celoživotní učení v daném oboru, je nutné ji rozvíjet rovnoměrně s ostatními kompetencemi. A to již nemohou knihovníci sami.

Výše zmíněné velmi jasně strukturované pojetí souborů kompetencí absolventů vysokých škol také umožňuje posunout se o kus dále v otázce hodnocení efektivity programů na rozvoj informační gramotnosti. Publikace, ve kterých se Ralph Catts této problematice věnuje (např. [Catts 2003]; [Clark & Catts 2007]) přispěly do aktuální a poměrně bouřlivé debaty⁵⁴.

Publikované práce, jichž je Ralph Catts autorem či spoluautorem, se vyznačují vzácným pohledem zvenčí - myšleno pohledem neknihovnickým, ale přesto velmi detailně obeznámeným s možnostmi a příležitostmi, které knihovny a další informační instituce nabízejí. Jeho schopnost vytvářet mezioborové a mezinárodní projekty a přispívat do debaty na té nejvyšší úrovni z něj v současnosti činí jednoho z nejvýraznějších advokátů významu rozvoje informační gramotnosti jakožto důležitého kroku na cestě ke znalostní společnosti.

⁵⁴ Problematika hodnocení úrovně informační gramotnosti a programů na její zvyšování je podrobněji pojednána v kapitole 6.2.

4 AKTUÁLNÍ KONCEPTY: TEACHING LIBRARIAN & PROFESSOR LIBRARIAN

4.1 Charakteristika konceptů

Z pohledu informační vědy je velmi zajímavý detailní záběr na úlohu těch, kteří vytvářejí prostředí, které bude téměř samo vybízet k poznávání nového. Těch, kteří sbírky, fondy a informace uspořádají tak, aby příchozí měli rozmanité možnosti, jak do nich vstupovat, jak v nich hledat a nacházet to, co odpovídá jejich potřebám. Těch, kteří svou přítomností a svými aktivitami podněcují zájem, zmírňují nejistotu a pomáhají řešit úkoly a problémy. V této souvislosti v informační vědě a knihovnictví vznikají nové koncepty, resp. dochází k přehodnocení starších způsobů pojetí této problematiky. Vzdělávací aktivity poskytované knihovnami – a tedy personálně zajištěné knihovníky – nejsou žádnou novinkou. Od 90. let minulého století je však zjevná snaha tyto aktivity přesněji definovat, vymezit jim pozici v rámci organizační struktury knihovny a tuto pozici i jednoznačně pojmenovat.

Knihovníci, kteří sestavují a uvádějí do života programy informačního vzdělávání, se stávají představiteli pozice, která je v anglicky psané odborné literatuře označována jako *teaching librarian*⁵⁵ [Peacock 2001]. Tato pozice nachází své opodstatnění ve všech typech informačních institucí, zejména však v knihovnách a informačních centrech vysokých škol a univerzit. Velmi často je ale zastoupena i ve veřejných knihovnách.

V zájmu terminologické jednoznačnosti považuji za důležité podotknout nutnost odlišování termínu *teaching librarian* a termínu *teacher librarian*. Druhý z těchto pojmů je používán v prostředí školních knihoven a školních informačních center, a to zejména ve Spojených státech amerických, Kanadě a Austrálii. Jedná se o profesionální knihovníky, kteří ke svému

⁵⁵ V českém jazykovém prostředí opět dochází k problematickému nalézání vhodného ekvivalentu tohoto termínu. Dovoluji si proto nejen pro účely této práce navrhnout používání termínu *učící knihovník*.

knihovnickému vzdělání mají ještě kvalifikaci v oblasti pedagogiky (většinou na úrovni magisterského studia)⁵⁶.

V prostředí vysokoškolských knihoven, ale nejen jich, je *učící knihovník* považován za novou formu referenčního knihovníka [Clyde 2005]. Tato je odrazem skutečnosti, že je stále větší důraz kladen na aktivní formu vzdělávání uživatelů prostřednictvím výuky – tradiční i online. Referenční knihovníci mají v knihovnách i nadále své místo, ale stále větší část jejich pracovních povinností tvoří vzdělávacích aktivity, které v rámci své knihovny zajišťují. Zmíněná skutečnost se odráží i v nabídce volných pozic, které vysokoškolské knihovny inzerují. Objevují se vyhlášení výběrových řízení na pozice: *reference and instruction librarian*, *instructional services coordinator* či *outreach*⁵⁷ *librarian*. Výše uvedený fakt jednoznačně ukazuje, jakým směrem se vyvíjí oblast služeb poskytovaných knihovnami. A to nejen vysokoškolskými. Obdobné pozice lze najít jak ve veřejných knihovnách, tak v knihovnách zařazovaných do skupiny tzv. *special libraries*. I knihovny a informační centra velkých nemocnic, firem, výzkumných ústavů i neziskových organizací se stále více orientují na referenční a vzdělávací služby svým klientům.

Dalším souvisejícím pojmem, který se v odborné literatuře objevil, je *professor librarian* [Douglas 1999]. Jedná se o koncept vycházející ze skutečnosti, že mnoho knihovníků na vysokých školách vyučuje kurzy, jež jsou oficiální součástí studijního programu. Čili studenti za jejich absolvování získávají určitý počet kreditů. Takový knihovník by měl být členem akademické obce a platila by pro něj stejná kritéria pro hodnocení a kariérový postup jako pro vyučující v jiných specializacích. Např. ve vysokoškolských knihovnách v USA se jedná o možnost získání tzv. definitivy (*tenure*). V našem prostředí se nabízí možnost zařazení knihovníků podílejících se na výuce do habilitačního a profesorského řízení a získání titulu *docent* či *profesor*. Samozřejmostí jsou požadavky na publikační, pedagogickou

⁵⁶ Podrobněji se této pozici budu věnovat v následující kapitole.

⁵⁷ Slovo „outreach“ je možno přeložit jako *přesah*, *dosah*, *napřáhnutí*, resp. *přesáhnout*, *dosáhnout* či *napřáhnout se*, a v prostředí knihovny vyjadřuje úsilí o oslovení širší uživatelské komunity – právě třeba i formou vzdělávacích aktivit.

a vědeckou činnost shodné s vysokoškolskými pedagogy a vědeckými pracovníky působícími v oblasti informační vědy.

Jsem si vědoma toho, že z pohledu dosavadní praxe v České republice se jedná o představu téměř utopickou. V případě mnoha vysokých škol by zavedení takového modelu představovalo nutnost zásadních změn v oblasti organizační struktury, systému pracovních pozic a kvalifikačních požadavků. Je však nutno podotknout, že již za stávající situace existují v České republice vysoké školy, které umožnily svým knihovníkům částečné pedagogické úvazky, jako doplněk k jejich knihovnickému úvazku⁵⁸.

Činnosti spadající do oblasti plánování a pravidelné evaluace profesního růstu, publikačních aktivit a vědecké činnosti pracovníků vysokoškolských knihoven jsou však v českém prostředí stále ještě na okraji zájmu. Ještě nebyla zavedena praxe (běžná např. v USA, Kanadě, Velké Británii či Austrálii), kdy v každé vysokoškolské knihovně je několik pracovních pozic vyhrazených pro jednotlivce, kteří chtějí svou běžnou práci v knihovně skloubit s aktivní publikační činností, vystupováním na konferencích a řešením spíše výzkumně zaměřených projektů. Pravidelně pak v závěru roku probíhá detailní evaluace a na základě jejích výsledků dochází k povýšení, případně udělení tzv. definitivy (*tenure*), nebo jsou navržena opatření vedoucí ke zlepšení stávající situace. V souvislosti s evaluací je vždy vytvořen i plán aktivit na následující rok – s jasně vymezenými cíli, kterých by mělo být dosaženo⁵⁹.

Pokusila jsem se také sledovat intenzitu využití výše zmíněných pojmů v odborné literatuře⁶⁰ a orientačně i jejich výskyt v prostředí internetu⁶¹. Výsledkem bylo zjištění výrazné nerovnováhy mezi mírou využití termínů *teaching librarian* a *professor librarian* v databázi LISA excerpovaných odborných časopisech a v prostředí internetu (např. na webových stránkách

⁵⁸ Jedná se např. o České vysoké učení technické v Praze a Jihočeskou univerzitu v Č. Budějovicích.

⁵⁹ Tato procedura se netýká pouze tzv. *tenure track* knihovníků, ale v podstatě všech pracovníků knihovny.

⁶⁰ Analýza záznamů v databázi LISA ke dni 30.7.2008.

⁶¹ Použit byl internetový vyhledávač Google. Vyhledávání proběhlo ke dni 30.8.2008.

všech typů knihoven a knihovnických profesních organizací). Pro ilustraci uvádím výsledky průzkumu:

teaching librarian

- databáze LISA: 6 publikací - poprvé tento termín použila Sharon Anne Hogan [Hogan 1980]
- internet: 6 870 dokumentů

▪ ***professor librarian***

- LISA: 2 publikace - Douglas [1999], Partello [2005]
- internet: cca 22 000 dokumentů – většinou se jednalo o spojení „*professor/librarian*“ vyjadřující povahu pozice obdobně jako původně hledané spojení *professor librarian*⁶²

Pro lepší představu o tom, jak se s možným novým pojmem *učící knihovník* prozatím vyrovnává české jazykové prostředí jsem provedla vyhledávání v databázi KKL a také v prostředí internetu (za stejných podmínek jako u předchozích termínů). V databázi KKL se daný termín nevyskytuje. Na internetu je obsažen ve čtyřech dokumentech.

Na základě výše uvedených charakteristik konceptů *professor librarian* a *teaching librarian* (učící knihovník) je zřejmé, že se jedná o velmi úzce spjaté modely. Obě pozice se neliší zásadně z pohledu pracovní náplně. Zásadní odlišnost je ve formalizaci postavení představitelů zmíněných pozic v rámci vysoké školy. Pojem učící knihovník je obecnější a označuje knihovníka, jehož hlavní činností je organizace vzdělávacích aktivit garantovaných knihovnou. Jedná se o pojem obecnější, uplatnitelný i mimo vysokoškolské knihovny. Představitel pozice *professor librarian* najdeme výhradně v akademickém prostředí. Je kmenovým zaměstnancem knihovny dané vysoké školy, ale má oficiální pedagogický úvazek, stejně jako pedagogové na fakultách/ústavech/katedrách. Obě uvedené pozice jsou

⁶² Při vyhledávání se nepodařilo odfiltrovat výsledky obsahující spojení „...*professor, librarian*...“ – jednalo se zejména o popis kvalifikace potřebné pro působení v takovéto pozici. Domnívám se však, že i to vyjadřuje jistou rovnocennost mezi pedagogickými pracovníky a knihovníky.

náročné z hlediska kvalifikace a kompetencí jejich představitelů – zejména vzhledem k vysoké frekvenci a intenzitě kontaktů s klienty dotýčné knihovny.

Právě přijímání kvalifikovaných knihovníků do pozic, které jsou zaměřeny téměř výhradně na poskytování vzdělávacích služeb uživatelům knihovny je, dle mého názoru, pouze špičkou ledovce a z našeho pohledu možná i formalita. Ale domnívám se, že velmi přesně odráží atmosféru, jež ve státech, které v oblasti vysokoškolského knihovnictví považujeme za směr udávající, v oblasti informačního vzdělávání panuje. Knihovny - a dovoluji si poznamenat, že se nejedná pouze o vysokoškolské knihovny - si jsou vědomy zásadní úlohy, kterou by měly hrát ve vzdělávání svých uživatelů a nemíní se jí vzdát. Zároveň si ale uvědomují, že úspěšně se takové úlohy mohou zhostit jen v okamžiku, kdy učící knihovníci budou pro tuto pozici dostatečně kvalifikováni. Předmětem diskuse se stává otázka, jaký je vlastně ideální profil učícího knihovníka a jak by měl být zajištěn jeho profesní růst. Nastolené téma považuji za velmi aktuální i v našich podmínkách.

4.2 Odborný profil učícího knihovníka

Následují aktuální představy o znalostech a dovednostech knihovníků, kteří zastávají vedoucí pozice v oblasti informačního vzdělávání ve svých institucích. Vycházejí zejména z prostředí vysokých škol, resp. vysokoškolských knihoven, ale dovoluji si tvrdit, že jsou aplikovatelné i v jiných typech informačních institucí. Zásadní otázkou je, jaké by měly být kompetence a priority učících knihovníků a jakým směrem by se knihovny v této oblasti měly ubírat, aby vzdělávací služby, které poskytují svým uživatelům byly na co nejvyšší úrovni.

Z dostupných pramenů vyplývá, že velký důraz by měl být kladen na důkladnější poznání uživatelů samotných. Currie [2000] ve svém článku uvádí, že *„vysokoškolští knihovníci se v poslední době v rámci své snahy o vzdělávání lidí, kteří se umějí informovaně rozhodovat, řešit problémy a myslet kriticky, začali zabývat procesem učení jako takovým, styly učení u dospělých a výukovými metodami, které jsou vhodné právě pro dospělé publikum“*. Důležitá je tedy aplikace teorie vzdělávání dospělých do

informačního vzdělávání ve vysokoškolských knihovnách, jelikož, dle téže publikace, „při využití takového přístupu se posuneme od situace, ve které se jako vyučující snažíme mít pod kontrolou nejen výuku, ale i proces učení našich studentů, směrem k situaci, ve které se studenty spíše spolupracujeme a stáváme se jejich asistenty na cestě k samostatnému učení“. A právě schopnost samostatného studia je jedním ze základních předpokladů celoživotního vzdělávání.

Existuje rozsáhlá literatura zabývající se učebními styly dospělých studentů a tím, jak se liší například od dětí. Dospělí studenti jsou k učení motivovaní, jejich učení je směřováno k věcem, které přímo souvisejí s jejich životem⁶³, ať už soukromým či profesionálním. Currie dále zdůrazňuje fakt, že dospělí studenti upřednostňují „aktivity, které se vztahují k určitému problému, k situaci, ve které se vyskytli a chtějí získané znalosti okamžitě aplikovat“. Z toho důvodu je vzdělávání dospělých studentů zajištěno nejlépe, když mají možnost ovlivňovat to, co se učí, když jsou podporováni v samostatné práci. Vyučující zde plní úlohu spíše podpůrnou⁶⁴. Vedle pojmu *facilitator* je možné setkat se v odborné literatuře i s termíny jako *role model*, *mentor*, *coach*, či *learning guide* [Currie 2000]. Nejedná se ale zdaleka o nový koncept. Již ve druhé polovině 80. let publikoval David Carr výsledky průzkumu ve veřejných knihovnách, ze kterého vyplynulo, že „zcela zásadní je vztah mezi knihovníkem a studentem založený na spolupráci, reciprocitě, empatii a důvěře“ [Carr 1986]. Již z předchozích řádek je zřejmé, že kompetence učícího knihovníka sahají poměrně daleko za hranice knihovnictví. Young a Harmony ve své publikaci uvádějí čtyři základní kategorie úkolů, se kterými se knihovník v této pozici setkává:

- a) navazování partnerství s vyučujícími při vytváření programu informačního vzdělávání, který je těsně spjat se studijními programy dané vysoké školy
- b) vytváření obsahové náplně jednotlivých výukových jednotek (přednáška, seminář, kurz apod.), včetně prostředků pro hodnocení

⁶³ V angličtině bývá používán termín *life centered*

⁶⁴ V anglicky psané literatuře se objevuje v této souvislosti pojem *facilitator*. Snažila jsem se najít český ekvivalent tohoto termínu, který by přesně vystihoval pozici člověka, který ulehčuje, pomáhá, podporuje či umožňuje (= různé významy slovesa *facilitate*) proces učení ostatním, ale zatím neúspěšně.

získaných znalostí a dovedností u studentů (testy, samostatné práce aj.)

- c) hodnocení úrovně porozumění a schopnosti aplikace získaných poznatků, které studenti dosáhli
- d) řešení administrativních úkolů v podobě návrhů konkrétních koncepčních materiálů, sestavování rozvrhů výuky, organizace výukových materiálů a jejich zpřístupnění a zajištění personálního, technického a prostorového zázemí informačního vzdělávání [Young & Harmony 1999].

Aby byla zajištěna dostatečná a odpovídající kvalifikace těch, kteří se výše uvedených úkolů ujímají, je třeba definovat rozsah schopností a znalostí, potřebných k řešení těchto problémů. Judith Peacock ve svém článku navrhuje model kompetencí učícího knihovníka se zaměřením především na jeho pedagogické schopnosti, které dělí do tří základních kategorií:

- 1) Příprava a tvorba vzdělávacích aktivit:** základem každé výuky jsou kvalitně sestavené studijní programy, sylaby kurzů či osnovy jednotlivých přednášek, pečlivě stanovené cíle, průběžné hodnocení výuky a její úpravy dle potřeb. V prostředí knihoven s tímto souvisí i současný trend, kdy se jako ideální jeví integrace prvků informačního vzdělávání do stávajících či nově vznikajících oborových kurzů na základě spolupráce knihovníka s vyučujícím daného kurzu. Knihovník by při přípravě výuky měl brát ohledy na rozdílné učební styly jednotlivých studentů a na specifika v učení dospělých a tomu přizpůsobit strukturu výuky, charakter výukových materiálů apod.
- 2) Sdělení – výkon každého pedagoga závisí na kvalitě přípravy (znalost obsahu, používané techniky, prostředí, kde výuka probíhá aj.), na schopnosti daný materiál prezentovat (uspořádaně, přehledně), na dostatečném seznámení se studenty (zejména úrovní jejich počátečních znalostí) a na schopnosti přizpůsobit se potřebám studentů v průběhu výuky.**

- 3) **Hodnocení (evaluace)** – rostoucí kvality výuky může být dosaženo pouze tehdy, pokud bude výuka, a to jak její obsah, tak schopnosti prezentujícího, pravidelně hodnocena a na základě tohoto hodnocení budou uskutečněny změny. Hodnocení by mělo přicházet zejména ze strany studentů [Peacock 2001].

Pedagogické schopnosti musejí být, dle Peacock, doplněny o vynikající znalost oboru a oblastí, které tvoří obsahovou náplň výuky zajišťovanou knihovníky. Autorka tuto oblast označuje jako **odborné kompetence** a opět je dělí do tří skupin:

- 1) **Znalost obsahu:** znalost všech aspektů a principů práce s informacemi a jejich zdroji. Alespoň základní znalost studijního oboru studentů, kterým knihovník přednáší je výhodou nejen při práci se studenty, ale i při spolupráci s vyučujícími.
- 2) **ICT gramotnost:** informační a komunikační technologie ovlivňují nejen proces vyhledávání a zpracovávání informací, ale i proces samotné výuky a tudíž učící knihovník musí být schopen demonstrovat schopnosti tyto technologie využívat k zefektivnění a obohacení výuky.
- 3) **Profesionalita:** reprezentovaná ochotou ujmout se dané role se zájmem o procesy, koncepty a úkoly, které s procesem výuky a učení souvisejí. Toto vše by mělo být doplněno o vlastní celoživotní vzdělávání, a také o aktivní účast na dalších aktivitách souvisejících s problematikou informační gramotnosti a informačního vzdělávání (projekty, propagace, pracovní týmy profesních organizací aj.).

Všechny tyto výše navrhované aspekty osobnosti *učícího knihovníka* Peacock [2001] znázornila pomocí jednoduchého modelu (Obr. 4).



Obr. 4. Model kompetencí učícího knihovníka dle Judith Peacock [2001]

K tomuto modelu ještě Peacock doplňuje kategorii tzv. **strategických schopností**, která zahrnuje schopnost komunikace, vyjednávání a dokonce i tvorby koncepcí a politik. Tyto schopnosti pak povyšují knihovníka na odborníka, který je nejen schopen koordinovat informační vzdělávání ve své instituci, ale stává se tím kýženým advokátem problematiky informační gramotnosti a informačního vzdělávání. Je zřejmé, že zatímco některé z těchto schopností lze rozvíjet pomocí různých kurzů a seminářů, mnohé z nich vycházejí s osobnostní charakteristiky daného jedince a mohou být ovlivněny jen velmi těžko. Je pak tedy úkolem vedení knihovny, aby citlivým přístupem k výběru jednotlivců do takových pozic zajistil nejen kvalitu poskytovaných vzdělávacích služeb, ale i kvalitu pracovního života svých zaměstnanců.

5 ŠKOLNÍ KNIHOVNY A JEJICH ROLE VE VZDĚLÁVACÍM PROCESU

5.1 Příležitost ke změně

Reformy v oblasti základního a středního školství, ke kterým dochází v západní Evropě a které jsou navrhovány i u nás, skýtají vzácnou možnost učinit školní knihovnu či informační centrum srdcem školy. Tyto reformy jsou založeny na tzv. aktivním učení, rozvíjení kritického myšlení a informační gramotnosti. Na základních a středních školách se knihovník stává partnerem ostatních vyučujících v přípravě na výuku i při její realizaci. To však klade i vyšší nároky na jeho kvalifikaci.

Je třeba vzít v úvahu, že velká část obyvatelstva nikdy nedosáhne vyššího než středoškolského vzdělání. A mnozí absolvují pouze povinnou školní docházku. Právě proto je nezbytné, aby základy znalostí a dovedností shrnutých pod pojmem informační gramotnost a klíčových pro schopnost celoživotního učení, byly položeny již v prvních letech školní docházky.

Posláním základních a středních škol je nejen připravit žáky a studenty na úspěšné zvládnutí studijních povinností. Významným cílem je i jejich uplatnění na pracovním trhu a také působení v roli občanů současné společnosti. Četná usnesení⁶⁵ na celosvětové úrovni s podporou mezinárodních organizací potvrzují, že je to právě informační gramotnost, která je jedním z důležitých předpokladů k tomu, aby se jedinec lépe uplatnil v současné ekonomice a také, aby přispíval k rozvoji demokracie. Deklarována je i spojitost mezi informační gramotností a schopností podílet se na péči o zdraví – své i svých blízkých. Toto jsou jen jedny z mnoha argumentů pro systematické rozvíjení informační gramotnosti v průběhu základní školní docházky i dále na střední škole.

Nové vzdělávací metody, které se v současnosti začínají uplatňovat i na českých školách, kladou důraz na schopnost samostatné a efektivní práce s informacemi všeho druhu. Jedná se zejména o různé formy tzv. aktivního učení, které žákům i pedagogům poskytují prostor pro samostatnou práci

⁶⁵ např. aktuální materiál publikovaný pod záštitou UNESCO – viz [Catts & Lau 2008]

s informacemi. V uplynulých letech byly tyto formy učení podrobně zkoumány a popisovány v odborných publikacích (za všechny např. Jonassen [2000] a Spector [2004]). Zejména v anglicky psané odborné literatuře se objevují stále nové pojmy označující jednotlivé variace tohoto, ještě ne zcela běžného přístupu k výuce a k učení: jedná se např. o *guided discovery learning*, *model-centered instruction*, *problem-based learning*, *situated learning*, *case-based learning* a *exploratory learning*. Všechny uvedené techniky mají společnou snahu o zapojení studenta či žáka do řešení problému jako většího celku – tedy v kontextu a z různých úhlů pohledu. Ta kontrastuje s tradičním přístupem k výuce založené na probírání jednotlivých oddělených témat. Zastánci výše uvedených aktivních forem výuky věří, že právě díky možnosti nahlédnout na téma jako celek se všemi jeho různými aspekty – tedy tak, jak tomu bývá v realitě – si studenti vytvoří správná schémata a mentální modely řešení problémů a úkolů. A budou tedy později lépe schopni takto nabyté dovednosti a znalosti efektivně uplatnit v praxi [Merill 2007].

Všechny uvedené vzdělávací metody a koncepty poskytují skvělou příležitost k tomu, aby se školní knihovna stala centrem každé základní a střední školy. Tedy místem, kde budou žáci a studenti nacházet odpovědi na dotazy, které vyvstaly během procesu učení. A právě osoba učitele a míra spolupráce knihovny a členů pedagogického sborů se v tomto ohledu jeví jako zásadní.

5.2 Knihovník ve škole & učitel v knihovně

Státy, resp. jejich vzdělávací systémy, nesou odpovědnost za přípravu a vzdělávání svých učitelů. To zahrnuje stanovení kritérií nejen pro kompetence absolventů pedagogických škol, ale i určení pravidel pro další průběžné profesní vzdělávání pedagogů. Pro to, aby byly principy celoživotního vzdělávání pevně zakotveny již ve výuce na základních a středních školách je nezbytné, aby učitelé u žáků rozvíjeli kompetence potřebné pro úspěšné celoživotní vzdělávání. A k těm náleží i informační gramotnost. Jedná se o téma zásadního významu. Ukazuje se totiž, že v případě kdy se učitelé v rámci výuky snaží vytvářet situace rozvíjející informační gramotnost, přirozeně uplatňují spíše konstruktivistický

přístup⁶⁶ k výuce, namísto stále ještě častěji používaného transmisivního přístupu⁶⁷. Transmisivní přístup se odvíjí od osoby učitele, kdežto přístup konstruktivistický se zaměřuje především na žáka [Catts & Lau 2008]. Přitom panuje přesvědčení, že je to právě konstruktivistický přístup, který umožňuje *"hlubší prožitek učení"* [Bryce & Macmillan 2005], zatímco didaktický přístup podporuje memorování. Americký filozof vzdělávání John Dewey soudil, že kritické myšlení začíná tam, kde začíná studentovo zapojení v problému. *"Nejvýznačnější otázkou, kterou si můžeme klást nad kteroukoliv situací nebo nad zkušeností, jež má podnítit učení, je ta otázka, která se ptá, které kvality problému se situace nebo zkušenost týká"* [Dewey 1916]. Právě problémy podněcují žákovu přirozenou zvědavost a podporují kritické myšlení. *"Jen při tom, když žák zápasí s okolnostmi daného problému a když hledá cesty řešení, žák myslí."* [Dewey 1916]

Objevují se ale i názory, že nezáleží na zvoleném přístupu, ale spíše na kvalitě učitele (např. [Jones 2007]), a že rozdíly mezi oběma přístupy nejsou při sledování konkrétní výuky tak zjevné [Terhart 2003]. Také je nutné brát v úvahu tradice, hodnoty a normy jednotlivých kultur a společností.

Zvyky a dovednosti učitelů spjaté s oblastí informační gramotnosti a odrážející se na míře do jaké využívají práci s informacemi pro svou pedagogickou činnost byly popsány v publikaci autorů Williams a Coles [2007]. Na základě jejich výzkumu se ukázalo, že učitelé velmi málo používají informační zdroje a převážně spoléhají na své nadřizené a na sdílení informací s ostatními kolegy. Učitelé sice často uvádějí, že hlavní překážkou toho, aby se více věnovali vyhledávání aktuálních informací je nedostatek času. Možná to ale spíše ukazuje na skutečnost, že jejich

⁶⁶ Konstruktivistický přístup vychází z toho, že poznatky jsou nepřenosné. Přenosné jsou pouze informace. Poznatky vznikají až v mysli poznávajícího člověka (jsou to jeho individuální konstrukty). Jejich vytváření se sice opírá o informace, je však podmíněno vlastními zkušenostmi a předchozími představami žáka. Úkolem učitele je pomoci žákům nalézt vztahy mezi novými informacemi a starými zkušenostmi a pomoci jim nové informace seřadit. Proces asimilace a přetváření nových informací tak, aby byly v souladu s našimi dosavadními znalostmi a dříve vytvořenými schémata, a zároveň přizpůsobování a měnění naší mentální informační struktury tak, aby odrážela, co jsme se z nové informační struktury naučili, je konstruováním poznatků [Zmrzlík, 2002].

⁶⁷ Transmisivní přístup: vnímá výuku jako přenos poznatků od těch, kteří vědí, k těm, kteří vědí méně, a ne tak dokonale. Je tedy založeno na přenosu (transmisi) hotových poznatků z učitelovy mysli, učebnic, encyklopedií, monografií či elektronických médií do paměti žáků. V zásadě je orientováno na fakta a výsledky, méně již na porozumění učivu. [Zmrzlík, 2002]

dovednosti a znalosti v této oblasti nejsou dostatečné a tudíž jim neumožňují s informačními zdroji pracovat dostatečně úsporně a efektivně.

Odborníci v oblasti informační gramotnosti by si tedy zejména přáli, aby učitelé na základních a středních školách při své práci využívali častěji informační zdroje. Důležitým aspektem tohoto problému však je i to, že učitelé by v této oblasti měli jít vzorem svým žákům. Loveless & Longman [1998] například uvádějí, že informační gramotnost znamená v případě učitelů daleko více než jen znalosti a dovednosti spojené s vyhledáváním a prezentací informací. Učitelé musejí být také schopni vytvářet podmínky (názorové, kulturní, pedagogické), za kterých tyto kompetence budou úspěšně rozvíjet i u svých žáků. Aktuální poznatky ukazují, že i v zemích, které jsou považovány za tzv. vyspělé mají učitelé tendenci zaměřovat se zejména na otázky informačních a komunikačních technologií spíše než na zprostředkování zkušeností s efektivními a etickými způsoby práce s informacemi [Tondeur et al. 2007].

Z tohoto důvodu je definice kompetencí v oblasti informační gramotnosti u začínajících učitelů na základních školách považována za důležitý krok ke zkvalitnění výuky na pedagogických fakultách. Definované kompetence by měly být zasazeny do širšího kontextu odborných kompetencí v souladu s národními standardy pro kompetence učitelů, které jsou v mnoha zemích již používané, případně s dalšími obecněji pojatými soubory základních dovedností a znalostí potřebných pro úspěšné vykonávání profese (např. Evers et al. [1998]).

Mnohé studie prokázaly, že zásadní bariérou v rozvoji informační gramotnosti, resp. informačně gramotné společnosti, je nedostatečný vzor v osobě učitele [Loertscher & Woolls 1992]. Rozvoj informační gramotnosti u učitelů na základních školách je tedy velmi významný. Právě na základní škole se nastavuje laťka pojetí vzdělávání a učení a vztahu k němu. Definice standardů informační gramotnosti u učitelů může být a velmi úzce spjata se strategií rozvoje gramotnosti v širším slova smyslu a může výrazně přispět ke schopnostem efektivního využití informací u následujících generací. A to

nejen v oblasti jejich vzdělávání, ale i v oblasti péče o zdraví a aktivní participace na fungování občanské společnosti.

Partnerem pedagogů v úsilí o rozvoj informační gramotnosti žáků a studentů na základních a na středních školách by měla být školní knihovna a její pracovníci. V zemích s dlouhou (a nepřerušenou) tradicí školních knihoven (např.: Velká Británie, Finsko, Švédsko, USA, Kanada, Austrálie) je pravidlem, že každá školní knihovna má profesionálního knihovníka, tj. držitele magisterského titulu v tomto oboru, který má zároveň i kvalifikaci v oblasti pedagogiky. Z této skutečnosti je i odvozen anglický termín *teacher librarian*⁶⁸, který je v odborné literatuře velmi často využíván⁶⁹. Kombinace knihovnického a pedagogického vzdělání je základem pro opravdu rovnocenný partnerský vztah mezi knihovníkem a pedagogem. Knihovník může asistovat svým kolegům – vyučujícím jednotlivých předmětů – při informační přípravě na výuku, při výběru vhodných informačních zdrojů pro žáky (pro potřeby výuky ve třídě i pro samostudium), a v neposlední řadě i při formulaci zadání úkolů a projektů. Spolupráce může probíhat následujícími způsoby, v ideálním případě eich kombinací:

- 1) Knihovník přichází do třídy a spolu s pedagogem žáky uvádí do problematiky práce s různými typy informačních zdrojů a zadání úkolu (projektu) doplňuje o popis jednotlivých kroků, které by měly žáci při řešení úkolu absolvovat.
- 2) Pedagog přivádí děti během výuky do prostor školní knihovny a spolu s knihovníkem jim ukazuje jakým způsobem se v knihovně orientovat, na konkrétních příkladech je seznamuje s jednotlivými typy a formáty informačních zdrojů a poskytuje návod a tipy k jejich využití.
- 3) Pedagog motivuje žáky, aby knihovnu navštívili i mimo výuku a dává jim úkoly, při jejichž řešení se bez zdrojů dostupných v knihovně neobejdou.

⁶⁸ Do češtiny je možné přeložit jako *knihovník-učitel*.

⁶⁹ V databázi LISA se termín *teacher librarian* vyskytoval ve 347 záznamech, z toho 162x v recenzovaném časopisu (údaj ke dni 12.9.08).

- 4) Knihovník je žákům v knihovně k dispozici – zodpovídá dotazy, pomáhá s orientací ve fondu knihovny a motivuje žáky k pravidelné práci s informačními zdroji různého typu.

Základní podmínkou takto probíhající spolupráce je pochopitelně kvalitní školní knihovna poskytující knihovnické a informační služby v plném rozsahu a na odpovídající úrovni. Konkrétní příklad možné podoby zapojení školní knihovny do výuky je uveden v případové studii v kapitole 5.3.

5.3 Školní knihovna: věc veřejná

V České republice je nezbytné dosáhnout zlepšení pozice školních knihoven (informačních center) základních a středních škol. Je důležité zaměřit se na analýzu současného stavu a jeho příčin a návrh řešení na základě zkušeností z domova i ze zahraničí. K hlavním příčinám současného neuspokojivého stavu patří neexistující legislativa v oblasti školního knihovnictví a s tím související chybějící povinnost vedení základních a středních škol školní knihovny (informační centra) zřizovat a zajišťovat kvalifikovaným personálem a dostatečnými finančními prostředky. Vynikající příležitost k tomuto kroku naskýtá zavádění nových Rámcových vzdělávacích programů, jejichž úspěch z velké části závisí i na dostupnosti kvalitních informačních zdrojů pro výuku.

Dalším strategickým cílem by mělo být zlepšení propagace významu školních knihoven ve vzdělávacím procesu. Knihovnické profesní organizace (zejména *Klub školních knihoven Svazu knihovníků a informačních pracovníků ČR*⁷⁰) by měly na základě výše zmíněné analýzy a spolupráce s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR dosáhnout vzniku přinejmenším základních doporučení, příp. vyhlášek upravujících zřizování a provoz školních knihoven.

Důležitým krokem vedoucím k vylepšení celkové kondice českých školních knihoven by bylo navržení podmínek kvalifikace a vzdělávání pracovníků školních knihoven a informačních center. Nezbytná je spolupráce

⁷⁰ Informace o Klubu školních knihoven SKIP jsou dostupné na:
<http://skip.nkp.cz/odbKSKodk.htm>

knihovnických škol všech stupňů při zajišťování programů středoškolského, vyššího odborného, bakalářského i magisterského vzdělávání budoucích pracovníků školních knihoven a informačních center. Ve spolupráci s knihovnami s regionální funkcí by měl být kladen důraz i na rekvalifikace a celoživotní vzdělávání stávajících školních knihovníků. V rámci doktorského studia na knihovnických vzdělávacích institucích a ve spolupráci s pedagogickými fakultami by měly být řešeny projekty a disertační práce zaměřené právě na problematiku školních knihoven a jejich úlohy ve vzdělávacím procesu. Samozřejmostí již je sdílení dobré praxe mezi jednotlivými školami při spolupráci na projektech, setkáních na specializovaných konferencích a seminářích a v odborném tisku.

Již dříve byla zmíněna nezbytnost spolupráce pedagogů a školních knihovníků. Její odpovídající forma a míra je základem úspěchu pro rozvoj informační gramotnosti u žáků a studentů. Základními předpoklady úspěšné spolupráce jsou zejména následující faktory:

- a) Zvýšení informovanosti učitelů základních a středních škol v souvislosti s problematikou informační gramotnosti. V mnoha případech se jeví jako efektivnější nejprve se zaměřit na informační vzdělávání učitelů a potom za jejich aktivní spolupráce věnovat pozornost žákům a studentům. V tomto okamžiku se také naskýtá otázka potřebných změn ve vzdělávání budoucích pedagogů na pedagogických fakultách v České republice.
- b) Analýza učebních osnov dané školy a navržení koncepce informační podpory výuky a učení, to vše na základě úzké spolupráce mezi pracovníky knihovny a učiteli dílčích předmětů. Knihovníci musejí dokonale znát výuku na své škole, učební plány jednotlivých předmětů či zadání domácích úkolů a projektů, aby mohli poskytnout učitelům i žákům potřebné informační zdroje. Návštěva knihovny by se měla stát běžnou součástí vyučovacích hodin i přípravy na vyučování a práce na domácích úkolech. Přítomnost učitele a žáků během vyučování v knihovně by měla být stejně přirozenou záležitostí jako přítomnost knihovníka ve třídě.

- c) Postupné a systematické seznamování žáků se zákonitostmi vyhledávání, hodnocení, organizace a využití informací. A to formou, která odpovídá jejich věku, zkušenostem a je založena na řešení konkrétních úkolů a problémů. Je nezbytné, aby byla ve škole vytvořena taková atmosféra, která práci s informačními zdroji, v nich obsaženými informacemi a za dodržování etických zásad posune na úroveň běžné každodenní praxe. Návštěva knihovny a spolupráce se spolužáky na řešení projektu či nějakého dílčího problému přestane být výjimečnou událostí související pouze s přípravou referátu na konci pololetí. Jednání v intencích informační gramotnosti by se mělo pro žáky základních a středních škol stát způsobem uvažování, či možná lépe - „životním stylem“, který si s sebou ponesou dál. Se všemi jeho klady souvisejícími s lepší možností uplatnění v současné společnosti.

Spolupráce mezi zástupci základního, středního a vysokého školství a možnost vzájemné inspirace je cestou ke společnému cíli – informačně gramotným absolventům, kteří jsou připraveni na celoživotní učení. V této oblasti je zřetelná analogie mezi prostředím základního, středního a vysokého školství, jelikož základní principy spolupráce školy a knihovny, učitelů a knihovníků, knihovníků a studentů/žáků jsou velmi podobné.

5.4 Případová studie: Školní knihovny v Severní Karolíně (USA)⁷¹

Návštěva školních knihoven v Chapel Hill a v Raleigh (Severní Karolína, USA) je velkým zážitkem, především vzhledem k opravdu vysoké kvalitě těchto knihoven, jejich služeb a způsobu práce s dětmi i spolupráce s učiteli na dotyčných školách. Rozhovory s knihovníky, s učiteli, s odborníky, do jejichž kompetence patří právě základní a střední školy (a tedy i jejich knihovny), ale také s vyučujícími na School of Library and Information Science (University of North Carolina – Chapel Hill) potvrzují, že tato kvalita není náhodná a není výsledkem úsilí několika nadšených jedinců, ale že vyplývá z do detailu promyšleného a z pohledu knihoven i velmi vstřícně nastaveného systému, který je podložen kvalitním legislativním zázemím.

⁷¹ Tato kapitola byla publikována ve sborníku konference *Informační gramotnost: informační výchova v ČR a v zahraničí (MZK, 2005)* - Landová [2005]

Dále v textu jsou zmíněny vybrané významné atributy tohoto systému a jejich vliv na kvalitu školních knihoven.

Jako mnoha dalších oblastí veřejného života, je i školství v USA řízeno v naprosté většině na úrovni jednotlivých států. Je pouze několik základních zákonů vytvořených na úrovni federace, ale většina zákonů a doporučení, které mají opravdu vliv na chod školství (podobně jako v případě zdravotnictví a jiných oblastí) vzniká na úrovni vlád jednotlivých států federace. Z toho vyplývá i fakt, že mezi jednotlivými státy takto vznikají obrovské rozdíly, právě třeba v úrovni veřejného školství (základního a středního) a tím i v úrovni školních knihoven. Severní Karolína patří mezi ty státy federace, jejichž veřejné základní a střední školy a jejich knihovny patří k těm nejlepším v USA. Obdobně kvalitními školními knihovnami se mohou pochlubit třeba státy jako Illinois, Massachusetts, Connecticut, Michigan a Washington. Za tímto úspěchem jsou dva hlavní důvody. Prvním je zázemí, které je školním knihovnám poskytnuto ze strany knihovnických profesních organizací. Druhým je fakt, že osnovy pro základní a střední školy, vytvořené na úrovni státu, zahrnují oblast „Information Skills“⁷² Tím je zcela jasně vyjádřeno za jak významnou je oblast práce s informacemi a jejich zdroji považována, a to zároveň implikuje nezbytnost přítomnosti knihoven na naprosté většině škol a i jejich vysokou úroveň.

V Severní Karolíně existují dvě organizace, které se věnují školním knihovníkům a jejich knihovnám. Nejedná se v žádném případě o organizace konkurenční. K tomuto zdvojení došlo především z toho důvodu, že jedna z organizací je součástí celonárodní American Library Association⁷³ (ALA) a tudíž se řídí jejími pravidly, která určují například i jak často se konají konference apod. Touto organizací je **North Carolina Association of School Librarians**⁷⁴ (NCASL), součást North Carolina Library Association⁷⁵ (NCLA), která patří do rodiny již zmíněné ALA. Ale protože se školní knihovníci v Severní Karolíně chtěli scházet častěji než jednou za dva roky jak určují pravidla NCLA, a vůbec potřebovali více volnosti než jim mohla

⁷² Volně by se dalo přeložit jako schopnosti potřebné k práci s informacemi

⁷³ Webová prezentace ALA je dostupná na: www.ala.org

⁷⁴ Webová prezentace NCASL je dostupná na: www.nclaonline.org/ncasl/index.html

⁷⁵ Webová stránky NCLA: www.nclaonline.org

ALA, jakožto opravdu obří organizace poskytnout, založili si ještě jednu organizaci pod názvem **North Carolina School Library Media Association**⁷⁶ (NCSLMA). Jedná se tedy o dvě různé organizace, jejichž členská základna se však do jisté míry překrývá a především jejich cíle jsou shodné – poskytnout co nejlepší zázemí všem školním knihovníkům (těm současným i těm, kteří se na práci ve školní knihovně teprve připravují), ale i učitelům a žákům, resp. studentům, kteří školní knihovny využívají. V tuto chvíli je třeba zmínit důležitý fakt. Dle regulí stanovených vládou Severní Karolíny musí každý, kdo se uchází o práci ve školní knihovně (rozuměj vedení školní knihovny, koordinaci jejích služeb a jiné odborné záležitosti) nejen získat magisterský titul v oblasti knihovnictví (se specializací na školní knihovnictví), ale zároveň je požadována i kvalifikace v oblasti vzdělávání. To se netýká asistentů a dobrovolných pracovníků. Ale právě fakt, že každou školní knihovnu řídí knihovník–profesionál považují za zcela zásadní při hledání příčin vysoké kvality školního knihovnictví v některých státech USA. A není výjimkou, že v jedné školní knihovně pracují i dva profesionální knihovníci. Často se školními knihovníky stávají učitelé, kteří se rozhodnou získat navíc i magisterský titul v oblasti knihovnictví. Taková kvalifikace jim umožňuje nejen vést knihovnu jako takovou, budovat její sbírky a nabízet kvalitní služby, ale zároveň se i zapojovat do výuky dle požadavků obecných osnov, které jsou často přizpůsobeny charakteru školy a potřebám jejích žáků.

Tyto obecné osnovy v Severní Karolíně vytváří **North Carolina Department of Public Instructions**⁷⁷ (NCDPI), který je součástí **State Board of Education**⁷⁸. V rámci NCDPI existuje zvláštní divize (*Division of Instructional Services*), které se věnuje pravidelné revizi a aktualizaci učebních osnov. Kromě toho vytváří i různé doplňkové materiály vztahující se k osnovám, které slouží především učitelům při jejich práci se studenty a také zajišťuje podmínky pro další profesní rozvoj pedagogických pracovníků. Na webových stránkách této divize⁷⁹ je možno najít nejen podrobnější informace o její

⁷⁶ Webové stránky NCSLMA: www.ncslma.org

⁷⁷ Webové stránky: www.ncpublicschools.org

⁷⁸ Webové stránky: www.ncpublicschools.org/state_board

⁷⁹ Webové stránky: www.learnnc.org

činnosti, ale především přehled jednotlivých oblastí, k nimž jsou osnovy vytvářeny a podrobnosti o procesu revize a aktualizace osnov samotných. Je velmi zajímavé prohlédnout si všechny oblasti, jelikož se často liší od toho, na co jsme zvyklí v našich školách (např. *healthful living, dance education*). Pro náš problém je však v tuto chvíli relevantní oblast nazvaná **Information Skills**⁸⁰.

NCDPI jednoznačně vyjadřuje nezbytnost zařazení takových prvků do výuky, které pomohou žákům a studentům dosáhnout co nejvyšší míry informační gramotnosti a zapojit se tak plnohodnotně do života společnosti, ve které vyrůstají, navazují společenské kontakty, učí se a připravují se na budoucí zaměstnání. Schopnosti a znalosti, které by měli studenti získat v průběhu základního a středního vzdělání⁸¹ jsou podrobně rozebrány dle jednotlivých ročníků. Pro každý věk jsou stanoveny cíle, kterým se pak přizpůsobuje výuka a práce s dětmi např. i ve školních knihovnách. Kromě těchto osnov učitelé a knihovníci používají i další, již dříve vytvořené materiály, které pomáhají dětem přisvojit si správný postup při práci na domácích úkolech, projektech a při práci s informacemi obecně. Všechny školy a jejich knihovny, které jsem navštívila, a o kterých bude řeč v následující části textu, k tomuto účelu použili projekt **Big 6**⁸², jehož autory jsou Mike Eisenberg a Bob Berkowitz. **Big 6** je modelem či jakýmsi rámcem pro řešení jakýchkoliv úkolů, které vyžadují jakoukoliv práci s informacemi. Ideální je situace, kdy se škola sjednotí na jednom modelu (např. Big 6) a pracovat podle něj se děti učí ve všech předmětech. Může jim při tom pomoci např. i portál projektu Big 6⁸³ určený přímo dětem a přizpůsobený jejich věku a znalostem.

Následují poznámky z návštěv tří různých typů škol a jejich knihoven. **Dillard Drive Middle School**⁸⁴ je běžná veřejná škola, kterou v naprosté

⁸⁰ Přehled cílů v oblasti Information Skills pro jednotlivé ročníky na:
<http://www.learnnc.org/scos/>

⁸¹ označováno jako K-12, tj. od tzv. *Kindergarten* do 12. třídy. U nás přibližně odpovídá základní a střední škole (8+4)

⁸² Podrobnosti o projektu k nahlédnutí na: www.big6.com

⁸³ Webové stránky: www.big6.com/kids/

⁸⁴ Webové stránky: <http://dillarddrivems.wcpss.net>

většině navštěvují děti, které bydlí v jejím okolí. **Conn Elementary School**⁸⁵ patří mezi tzv. **magnet schools**, jak se označují školy s určitým zaměřením (jako u nás školy s rozšířenou výukou jazyků, matematiky apod.). Takové školy pak přitahují „jako magnet“ děti ze širokého okolí, které mají zájem o téma, na které se konkrétní škola zaměřuje. Tématem Conn Elementary School bylo „Active Learning and Technology“. Třetí školou, je soukromá církevní **St. David's School**⁸⁶.



Obr. 5. Školní knihovny v Severní Karolině bývají velmi prostorné ... (Dillard Drive Middle School, Raleigh NC)

Jednotlivé školy se lišily především počtem studentů a jejich strukturou, poměrem počtu studentů a počtu vyučujících, ale společné měly jedno – školní knihovnu a vysokou kvalitu jejích služeb. A také profesionální knihovníky. Obecně se dá konstatovat, že všechny knihovny měly velmi kvalitní fond, rozdělený podle věku dětí, pro které je určen. Mnoho beletrie, ale i populárně naučné literatury, kterou děti využívají při práci na různých

⁸⁵ Webové stránky: <http://connes.wcpss.net>

⁸⁶ Webové stránky: <http://www.sdsd.org>

projektech. Děti mají k dispozici elektronický katalog přístupný ze všech počítačů v budově školy. Zajištěn je i přístup k online databázím a dalším referenčním zdrojům (encyklopediím, slovníkům atd.). Knihovny jsou otevřené během celého vyučování (většinou otevírají půl hodiny před jeho začátkem a zavírají půl hodiny po jeho konci) a celou dobu je k dispozici knihovník a jeho asistent, který je buďto zaměstnancem školy nebo dobrovolníkem, který v knihovně vypomáhá (často se jedná o někoho z rodičů). Knihovníci mají i své dětské asistenty – děti, které v knihovně vypomáhají se zařazováním knih a podobnými jednoduchými pracemi často třeba jen jednu nebo dvě hodiny týdně.



Obr. 6. ... a barevné. (Conn Elementary School, Raleigh NC)

Nejzajímavějším poznatkem z návštěv byl způsob jakým knihovníci spolupracují s učiteli a vedením školy. Každá škola má své osnovy, které knihovníci s učiteli jednotlivých předmětů pečlivě rozeberou a poté navrhnou, jak by knihovna mohla přispět ke zkvalitnění a atraktivitě výuky. Dle dohody s učiteli pak například přivázejí do hodin výtisky knih, které děti společně čtou nebo z nich zpracovávají úkoly během vyučování. Nebo naopak vyučující

přivede děti do knihovny, kde jim knihovník pomáhá hledat tištěné i elektronické zdroje, které jim pomohou při zpracování zadaných úkolů a projektů. Knihovníci pomáhají i jednotlivcům – ať už studentům, kteří si nevědí rady s úkolem a přijdou se do knihovny o přestávce nebo po vyučování poradit, nebo učitelům, kteří potřebují poradit s výběrem vhodné literatury k probíranému tématu. Program často připravují samotní knihovníci. Učí děti poznávat jednotlivé části knihy, učí je hledat knihy v katalogu a následně na poličkách v knihovně, vyhlašují různé soutěže, které se nějak vztahují ke knihám a ke čtení. Ze všech těchto aktivit je zřejmý fakt, že knihovna je ve škole pro děti, že se u nich snaží rozvíjet kladný vztah ke knihám, ke čtení a k poznávání a učení obecně. Tato snaha je ovšem velmi podporována ze strany učitelů a vedení školy a také zaštitěna již dříve zmíněnými osnovami.



Obr. 7. Místo, kde si děti půjčují knihy nebo přicházejí pro radu. (Conn Elementary School, Raleigh NC)

Nabízí se otázka, zda jednou budou všechny školní knihovny v České republice na stejné úrovni. Již teď některé takové jsou. A jsou to právě ony,

které ukazují, že je to možné. I když často velmi těžké. Nemůžeme chtít mít během roku v každé škole fungující knihovnu, ale můžeme na těch již existujících ukazovat jak takovou knihovnu vybudovat. Nemůžeme chtít mít během roku v každé školní knihovně profesionálního knihovníka, ale můžeme pomáhat současným školním knihovníkům – neprofesionálům doplňovat si kvalifikaci a získávat nové informace, které jim pomohou vylepšovat svou knihovnu a poskytovat co nejlepší služby. Nemůžeme chtít okamžitou podporu vedení školy a všech učitelů, ale můžeme najít jednoho či dva učitele, kteří naší knihovně fandí, využívají ji při výuce, a kteří nám pomohou získávat další příznivce. Osobně považuji hledání styčných bodů mezi knihovníky a pedagogy za jeden z nejdůležitějších úkolů, protože školní knihovna se musí stát nedílnou součástí školy a knihovníci spolu s učiteli by měli vytvořit prostředí, které bude v dětech podporovat touhu poznávat nové věci a učit se.

6 VYSOKÉ ŠKOLSTVÍ, VĚDA A VÝZKUM

6.1 Informační vzdělávání jako součást studijních plánů: různá pojetí⁸⁷

Knihovníci přijali v posledních desetiletích problematiku informační gramotnosti, respektive informačního vzdělávání za jedno z klíčových témat své práce. Velmi intenzivně se do iniciativ tohoto typu zapojili především představitelé vysokoškolských knihoven, kteří si v této souvislosti uvědomují jedinečnost a význam svého působení, jak je patrné i z následujícího výroku: „Společnost tvořená informačně gramotnými jedinci je hlavním cílem snažení knihovníků a aktivity související se zvyšováním informační gramotnosti jsou postaveny na hluboko do minulosti sahajících a bohatých tradicích knihovnictví“. [Reichel 1991]

Zapojení knihovníků do výuky není převratnou novinkou ani na českých vysokých školách. Dle aktuálních průzkumů⁸⁸ naprostá většina vysokoškolských knihoven v České republice poskytuje služby informačního vzdělávání. Jedná se tedy o služby a aktivity s tradicí, jejich pojetí se však v průběhu let výrazně proměnilo – a k zásadním změnám dochází i v současnosti.

Donedávna se informačním vzděláváním rozuměly některé z tradičních forem vzdělávacích aktivit, tj. semináře, přednášky či celé kurzy, které knihovny pro své uživatele organizují. Pro přehlednost je můžeme rozdělit do několika základních kategorií:

- **Exkurze** – prohlídka budovy knihovny, studoven a čítáren se stručným výkladem o možnostech využívání služeb, které knihovna poskytuje.
- **Jednorázové instruktáže** – úvodní seznámení s informačními službami v rámci dané vysoké školy, ale i se službami ostatních knihoven a informačních center ve městě (regionu); instrukce

⁸⁷ Převážná část této kapitoly byla prezentována na konferenci *Využívanie informácií v informačnej spoločnosti* a publikována ve sborníku této konference, viz Landová [2006]

⁸⁸ Podrobnosti v kapitole 6.3

související s využíváním informačního systému školy - *jedná se pouze o nezbytný úvod, na který je třeba navázat další výukou; často spojeno s exkurzí do knihovny.*

- **Cyklus přednášek** (jako jedna ze služeb knihovny) – cyklus monotematických přednášek, který pořádá knihovna pro zájemce (vyučující, studenty, zaměstnance); může být věnován např. práci s databázemi dostupnými v knihovně (knihovnách) dané vysoké školy – *tato forma by neměla být základem, ale pouze doplňkem informačního vzdělávání na dané VŠ; je založena na dobrovolnosti a měla by být určena spíše pro zaměstnance a vyučující, kteří nemají možnost navštěvovat řádnou výuku.*
- **Přednášky v rámci jiných předmětů** – dle aktuálních poznatků jedna z nejvhodnějších forem informačního vzdělávání, která klade důraz na uplatnění získaných znalostí a dovedností v oblasti práce s informacemi v praxi – tj. při studiu a řešení úkolů se studiem spojených; tato forma informačního výchovy vzdělávání je velmi náročná na schopnost spolupráce dvojice vyučující – knihovník. Její uplatnění je vhodné především ve vyšších ročnících, tedy poté, co studenti získali teoretické základy práce s informacemi a seznámili se s některými obecnými zákonitostmi této činnosti v rámci základního uceleného kurzu.
- **Kurzy zařazené do osnov** – základní semestrální kurz informačního vzdělávání by měl být zařazen v počátku studia (nejlépe ve druhém semestru) jako součást studijního plánu všech studentů bez ohledu na studovaný obor. Na získané znalosti a dovednosti by mělo navazovat postupné seznamování se specifiky informační práce u jednotlivých oborů v rámci výuky odborných předmětů.

Existují však i další aktivity, které teprve dotvářejí ucelený systém informačního vzdělávání na dané vysoké škole. Abychom mohli mluvit o vzdělávání, není vždy nutné, aby knihovník stál před učebnou plnou studentů a přednášel. Níže uvedené prvky jsou nezbytnou součástí systému informačního vzdělávání a bez nich by tento nebyl úplný. Jde zejména o:

- Kvalitní referenční služby
- Tvorba tištěných i elektronických výukových pomůcek a manuálů
- Komplexní webová prezentace knihovny

Právě kvalitní referenční služby a tvorba online pomůcek a manuálů, které se stanou součástí přehledné a obsažné webové prezentace knihovny, jsou obecně považovány za jedny z možných cest, jak rozšířit paletu služeb a nástrojů zaměřených na zvyšování informační gramotnosti. A zdaleka se nejedná o nový trend. Podobné materiály – samozřejmě v tištěné podobě byly využívány již před několika desítkami let.

Jeane Galvin [2005] se ve svém práci zabývá mimo jiné právě tvorbou různých průvodců a rozcestníků, jakožto alternativou k tradiční výuce. Uvádí, že jejich využití je dokumentováno v odborné literatuře již v 70. letech. Již v té době byly uskutečněny četné průzkumy, které prokázaly, že studenti, kteří se z jakýchkoliv důvodů ostýchali oslovit s daným dotazem knihovníka, se velmi rádi obraceli právě k těmto materiálům a využívali je při zpracování seminárních prací. Jako jeden z hlavních důvodů je uváděna skutečnost, že při práci s těmito materiály studenti, a ostatně nejen oni, mohou postupovat svým tempem, vracet se k tomu, čemu neporozuměli apod. Na začátku 80. let byly dokonce dokumentovány snahy vytvořit jakési univerzální rozcestníky a manuály a distribuovat je komerčně. Tyto snahy však neslavily úspěch, jelikož takto obecně pojaté materiály nebyly použitelné pro práci na specifických úkolech.

Jsou to právě pomůcky „šité na míru“, které jsou považovány za nejlepší řešení. Vznikají většinou na základě spolupráce s vyučujícími, kteří vytvářejí zadání seminárních i jiných prací. Zejména na základě takovéto spolupráce je možné vytvořit kvalitní materiál – rozcestník či průvodce, který studentům pomůže poradit si s konkrétním zadáním, odkáže je na zdroje vhodné pro zpracování daného tématu. A především studenti uvidí jednoznačnou spojitost mezi tímto materiálem a vyřešením problému, který pro ně představuje právě například daná seminární práce. Tedy cílenost,

srozumitelnost a dostupnost těchto materiálů je základním předpokladem k jejich úspěšnému využívání. ”

Na otázku, zda jsou vhodnější tištěné či elektronické verze těchto materiálů neexistuje jednoznačná odpověď. Například ve vysokoškolských knihovnách v USA ani v době internetu knihovny nezanevřely na tištěné materiály, které jsou dostupné v referenční oblasti knihovny. A studenti je využívají. Stejně tak začínají i do tradičních forem informačního vzdělávání – tj. přednášek a seminářů - pronikat prvky e-learningu. Jedna forma ale nevytlačuje druhou. Cílem je vytvořit komplexní systém informačního vzdělávání, síť, kterou nepropadnou ani studenti distančních či kombinovaných forem studia, jimž časové a často i geografické bariéry zabraňují v účasti na běžné výuce. A právě využití různých forem výuky, které doplňují jedna druhou je, dle mého názoru, nejlepší cestou k tomuto cíli.

Je zřejmé, že se tradiční formy výuky liší od nových forem elektronických. Jak uvádí Dewald [1999], liší se jejich účel a prostředí, ve kterém se odehrávají, jiné je i publikum, formy komunikace a výstupy. Tradiční výuka, která probíhá v učebnách, se uskutečňuje buď na základě požadavku pedagoga nebo je součástí nabídky knihovny a je zaměřena na konkrétní skupinu studentů, která je v danou chvíli přítomna. Odehrává se v knihovně, počítačové či jiné učebně a publikem je skupina studentů, kteří komunikují nejen spolu navzájem, ale i s vyučujícím. Výstupem je skupina studentů, která se naučila něčemu, co využije pro daný kurz a v ideálním případě i pro řešení úkolů v dalších kurzech. Oproti tomu online formy výuky jsou zaměřeny na studenty, kteří z jakéhokoliv důvodu nejsou přítomni při běžné výuce a kteří často preferují samostudium (vlastním tempem ve vyhovující době). Publikem je tedy mnohem častěji jednotlivec, který je doma, ve své kanceláři, v knihovně či třeba na koleji. K interakci dochází mezi studentem a počítačem a výstupem je student, který se naučil dovednostem ve chvíli, kdy je potřeboval pro zpracování nějakého úkolu.

Výuka prostřednictvím internetu může doplnit či nahradit běžnou výuku tím, že rozšiřuje možnosti, které knihovníci mají při předávání znalostí a zároveň rozšiřuje možnosti studentů – časové i prostorové.

Dewald však v téže publikaci zdůrazňuje, že je nutné i na tyto online dostupné formy informačního vzdělávání aplikovat kritéria kvality, dle nichž hodnotíme tradiční výuku. A uvádí sedm základních kritérií, která značí kvalitní informační vzdělávání:

- 1) Výuka se **vztahuje ke konkrétnímu kurzu**, či ještě lépe **ke konkrétnímu zadání práce nebo projektu** (seminární, ročníkové aj.)
- 2) Výuková jednotka (tradiční či online) obsahuje **prvky tzv. aktivního učení**, tj. nejedná se o pouhý výklad či souvislý text, ale jsou zařazena cvičení a příklady, na kterých je probírané téma ilustrováno.
- 3) Zařazení **prvků spolupráce při učení** (tzv. *collaborative learning*) může studentům pomoci jednotlivé problémy lépe pochopit. Když se studenti ve skupinkách společně učí pracovat např. s katalogem nebo databází, navzájem si problémy vysvětlují a diskutují o nich, to vše přispívá k lepšímu pochopení daného tématu. Toto kritérium je u většiny online dostupných materiálů těžko dosažitelné. Aplikovat by se dalo snad jen u rozsáhlejších kurzů uskutečňovaných formou e-learningu, která knihovníci v pozici lektora umožňuje vedení virtuálních diskusí.
- 4) Je důležité dbát na to, aby byly **výukové materiály dostupné v různých formátech na různých médiích**. Je tak respektována skutečnost, že se každý učí jiným způsobem. Někomu vyhovuje o dané problematice slyšet, jiný má lepší vizuální paměť a další se nejvíc naučí pokud si může všechno sám vyzkoušet (tzv. *learning by doing*). Pokud zvážíme jaké různé druhy formátů jsou v současné době v prostředí internetu podporovány, toto kritérium by nemělo být problematické.
- 5) Každá výuková jednotka – seminář, přednáška, semestrální kurz, online manuál aj. – by měla mít **jasně stanovené cíle**. Tyto cíle by měly být zřejmé nejen přednášejícímu, resp. tvůrci výukového materiálu, ale i studentům. Pokud studenti předem vědí, kam daná lekce či celý kurz, případně konkrétní materiál směřuje, snáze se v něm orientují. Toto lze u elektronických vyřešit podrobným obsahem v úvodu dokumentu a pomocí map či interaktivního menu, které studentům umožní snadnou navigaci celým materiálem.
- 6) Cílem informačního vzdělávání je seznámit studenty **s obecnými zásadami a principy** a ne naučit je mechanickému chování.

- 7) Žádný prvek informačního vzdělávání by neměl končit ve chvíli, kdy knihovník opustí učebnu, resp. kdy student dojde na poslední stránku nějakého výukového materiálu, ale měla by kdykoliv v budoucnu existovat **možnost obrátit se na knihovníka s dotazem**. [Dewald 1999]

Jistě by bylo možné doplnit i další kritéria, která jsou specifická pro elektronické materiály – např. jejich grafické řešení, které musí splňovat určité zásady, aby bylo pro uživatele přívětivé. Výše uvedený výběr základních požadavků na kvalitní vzdělávací aktivity zajišťované (nejen) knihovnou považuji za zajímavý především proto, že dává do souvislosti tradiční a online formy výuky a ukazuje, že se jedná o velmi podobné aktivity odehrávající se pouze v odlišném prostředí.

V kontextu informačního vzdělávání, rozvoje informační gramotnosti v prostředí vysokých škol a hodnocení kvality těchto aktivit jsou v současné době diskutovány dva základní přístupy. Jedná se o tzv. **integrované (*integrated*) informační vzdělávání** a o **informační vzdělávání zakotvené (*embedded*) přímo ve výuce**. Obě zmíněná pojetí informačního vzdělávání představují výrazný krok směrem ke spolupráci mezi knihovníky a pedagogy. Knihovníci definitivně opouštějí výsostně a bezpečné území knihovny a vydávají se do poslucháren a seminárních místností.

O integrovaném informačním vzdělávání hovoříme v případě, že knihovníci vstupují do výuky odborných předmětů (1x či vícekrát v průběhu semestru) a seznamují studenty se základními i pokročilejšími technikami práce s informacemi. Taková organizace výuky umožňuje knihovníkovi připravit si příklady, které odpovídají tématu daného předmětu, případně zadání seminární práce. Specifickou formou takovýchto vstupů do běžné výuky je účast knihovníků v kurzech typu "Úvod do studia" nebo "Diplomový seminář". I v těchto případech dostávají studenti ze strany knihovny informace přizpůsobené jejich aktuální studijní situaci. Takováto míra spolupráce mezi knihovníkem a pedagogem umožňuje poskytnutí relevantních informací studentům přibližně v době, kdy tyto informace potřebují. Ve srovnání se

semináři či přednáškami pořádanými knihovnou ad hoc se jedná o zásadní posun v pojetí vzdělávacích služeb. Nelze uplatňovat univerzální obecně pojaté přednášky, s náhodně uváděnými příklady, připravené spíše pro velmi rozmanité publikum. Naopak jednotlivé vstupy knihovníka do výuky musejí být detailně propracované, a to především v souladu s cílovou skupinou a jejími konkrétními potřebami. Ale stále je ve výuce zřetelný předěl mezi vstupem knihovníka a oborově zaměřenými částmi kurzu, které přednáší pedagog. Knihovník výuku doplňuje poznatky z oblasti práce s informacemi, nabízí studentům metody a postupy, které mohou využít při zpracovávání seminární (příp. bakalářské či diplomové) práce. Používá terminologii a příklady související tématicky s náplní kurzu. Spojení mezi představenými metodami, postupy práce s odbornými informacemi a jejich využitím pro potřeby rozšíření znalostí vztahujících se k danému kurzu si však musejí vytvořit sami studenti.

Oproti tomu pojetí informačního vzdělávání zakotveného přímo ve výuce jde o krok dále. Je, stejně jako integrované informační vzdělávání, založeno na spolupráci mezi knihovníkem a pedagogem. Jedná se však o spolupráci intenzivní a dlouhodobou, postavenou na ochotě pedagoga zařadit nové prvky do vlastní výuky daného odborného předmětu a na připravenosti knihovníka seznámit se podrobně s tematikou a cíli kurzu, terminologií a také stylem výuky spolupracujícího pedagoga. Byť se jedná o velmi úzkou spolupráci, knihovník v tomto případě zůstává spíše v pozadí. Podílí se na přípravě obsahové náplně kurzu – zejména z hlediska informační podpory výuky a studia dané tematiky. Navrhuje vhodné informační zdroje – primární i sekundární – práce s nimiž se jeví jako vhodný doplněk přednášek a seminářů. Podrobný sylabus kurzu dodaný pedagogem je tak ze strany knihovníka doplněn o tipy na články, monografie, webové stránky i celé databáze. Případně jsou navrženy dílčí úkoly zaměřené na práci s různými typy informačních zdrojů a její aspekty. Plnění těchto úkolů studenty, v ideálním případě, provede procesem vyhledávání, hodnocení a použití informací v přímém spojení s probíranými problémy. A výsledkem může být např. zpracovaná seminární práce, projekt či portfolio. Práce s informačními zdroji prolíná celým kurzem, stává se přirozenou součástí výuky a studenti ji

časem přestávají vnímat jako zvláštní úkol. Také skutečnost, že do výuky nevstupuje knihovník, ale studenti jsou k práci s informačními zdroji motivováni přímo svým pedagogem, se jeví jako efektivní. Knihovník je jim k dispozici v rámci všech běžných služeb poskytovaných knihovnou (tedy i pro konzultace, referenční služby, online poradenství a pod.). Studenti jsou na možnost využití těchto služeb svým pedagogem opakovaně upozorňováni a v rámci práce v daném kurzu jsou motivováni k návštěvě knihovny.

Úskalím výše uvedených přístupů, a to zejména velmi pevného zakotvení informačního vzdělávání přímo do výuky odborných předmětů, jsou nároky kladené právě na spolupráci tandemu pedagog – knihovník. A velmi často také neochota pedagogů měnit styl své výuky, upouštět postupně od systému skript a připravovat se na situaci, že si studenti k probíraným tématům sami vyhledávají informace a o svých nových poznatcích chtějí v rámci výuky diskutovat. Jistá psychická bariéra bývá ale i na straně knihovníků, kteří nechtějí ztratit své, byť příležitostné a vždy jen dočasné, místo za katedrou. A často mají pocit, že jsou to oni, kteří by měli studentům přednášet o citačních normách a Booleovských operátorech.

Implementace žádného z výše uvedených pojetí informačního vzdělávání neprobíhá v rámci krátkého časového úseku. Jedná se spíše o plynulý proces přechodu od informačně vzdělávacích aktivit zajišťovaných knihovnou, přes postupnou integraci prvků informačního vzdělávání do výuky jednotlivých odborných předmětů až po jejich pevné ukotvení ve výuce všech předmětů na všech úrovních studia. Všechna tato pojetí informačního vzdělávání mohou koexistovat a spoluvytvářet ucelený systém či koncepci rozvoje informační gramotnosti v rámci dané vysoké školy. Právě rozmanitost a komplexnost takového systému jsou jedním z hlavních kritérií jeho kvality. Problematika hodnocení efektivity dílčích aktivit nebo celého systému informačního vzdělávání je, zejména vzhledem k obtížné měřitelnosti výstupů, jedním z velmi diskutovaných a kontroverzních témat současnosti.

6.2 Problematika hodnocení aktivit informačního vzdělávání a jejich vlivu

V uplynulých několika desetiletích byla definována potřeba rozvoje informační gramotnosti, utvářely se programy informačního vzdělávání a rozšiřovala se jejich nabídka co do obsahové náplně i dostupných formátů výuky. V současnosti se pozornost obrací k hodnocení efektivity tohoto typu vzdělávacích aktivit a jejich skutečného vlivu na rozvoj znalostí a dovedností zahrnovaných pod pojem informační gramotnost. Zvláště aktuální je problematika evaluace efektivity informačního vzdělávání v prostředí vysokých škol, které jsou stále častěji nuceny obhajovat strukturu svých studijních programů, kvalitu a efektivitu výuky a kvalitu absolventů. Na scéně se objevuje problematika standardizovaných univerzálně použitelných testů. Vzhledem k velmi obtížné měřitelnosti dovedností a znalostí souvisejících s informační gramotností se jedná o poměrně kontroverzní téma, které odborníky rozděluje na příznivce testování a ty, kteří jsou v tomto ohledu velmi skeptičtí a považují objektivní hodnocení úrovně informační gramotnosti za nemožné.

Byla publikována studie zaměřená na výhody a nevýhody testování znalostí a dovedností získaných prostřednictvím informačního vzdělávání [Gendina 2008]. Jedná se o velmi podrobnou studii založenou na dlouhodobém výzkumu autorky a určenou pro využití při přípravě nových testovacích nástrojů.

V současnosti jsou k dispozici tři standardizované testy úrovně informační gramotnosti využitelné ve vysokoškolském prostředí a aspirující na pozici mezinárodně uznávaného testovacího nástroj. Jedná se o následující:

- *Standardized Assessment of Information Literacy Skills (SAILS)*: je založen na standardech informační gramotnosti⁸⁹ *Association of College and Research Libraries*; tet využívá

⁸⁹ Podrobnosti o standardech informační gramotnosti ACRL jsou dostupné na: <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/informationliteracycompetency.cfm>

- *iSkills Test* (dříve známý jako *ICT Skills Test*): test vytvořený společností Education Testing Services (ETS)⁹⁰
- *Information Skills Survey* (ISS): test vytvořený v Austrálii na platformě *Council of Australian University Librarians (CAUL)* [Catts 2003]

Test *iSkills* hodnotí dovednosti v oblasti informační gramotnosti na dvou úrovních – první cílovou skupinou jsou studenti prvních ročníků bakalářského studia, druhou cílovou skupinou jsou studenti na přechodu mezi bakalářským a magisterským studiem.

Informační gramotnost je považována za obecnou dovednost a kompetenci, a tudíž úroveň informační gramotnosti potřebná pro efektivní vykonávání práce se může u jednotlivých oborů výrazně lišit.

Všechny tři výše zmíněné testy poskytují zajímavé srovnání možností měření úrovně informační gramotnosti. Test *SAILS* hodnotí úroveň znalostí v oblasti informační gramotnosti u každého respondenta, a to na základě vybraných standardů ACRL. Jedná se tedy o nástroj, který hodnotí to, co respondenti vědí o informační gramotnosti na teoretické úrovni, spíše než jejich praktické dovednosti a návyky.

CAUL-ISS test je založený na sebehodnocení respondentů, kteří detailně popisují způsob, jakým pracují s informacemi. Test je založený na vybraných standardech ANZIIL (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy) [Bundy 2004]. Test *iSkills* hodnotí úroveň informační gramotnosti na základě počítačové simulace. Ve vysokoškolském prostředí, ve kterém je dostupné kvalitní počítačové vybavení, tento test poskytuje jedinečnou možnost přímého hodnocení praktických dovedností.

V případě, že takové vybavení dostupné není, se jako druhá nejlepší možnost jeví metodika sebehodnocení ze strany respondentů (reprezentovaná v testu *CAUL-ISS*), která umožňuje získat daleko lepší přehled o skutečných dovednostech než je tomu u testu *SAILS*, který se zaměřuje především na teoretické znalosti. V případě testu *CAUL-ISS* se

⁹⁰ Informace o společnosti ETS a testu *iSkills* jsou dostupné na: <http://www.ets.org>

jako možné úskalí jeví skutečnost, že každý z respondentů je hodnocen vzhledem k jiným kritériím. Zkušenější a pokročilejší uživatelé informací používají přísnější měřítka než ti, jejichž znalosti a dovednosti v oblasti informační gramotnosti nejsou tak rozsáhlé. Jejich hodnocení potom může být paradoxně horší. Dotazník tedy musí být sestaven tak, aby z něj vyplynula míra informovanosti a zkušenosti daného respondenta. A s ohledem na ni jsou potom analyzována jednotlivá sebehodnocení [Clark & Catts 2007].

Kromě výše uvedených testů jsou na jednotlivých školách, resp. v jednotlivých vysokoškolských knihovnách vytvářeny speciální testy a průzkumy, jejichž cílem je zjistit úroveň informační gramotnosti a zhodnotit efektivitu jednotlivých aktivit, či ucelených programů informačního vzdělávání. Jako příklad je možné uvést rozsáhlý průzkum úrovně informační gramotnosti studentů bakalářského studia v kanadské provincii Québec [Mittermayer & Quirion 2003] a na něj přímo navazující komparativní průzkum, který se uskutečnil v prostředí belgických vysokých škol [Pochet & Thirion, 2008]. Bylo zajímavé vysledovat spojitosti prezentovaných výsledků s výsledky pilotních průzkumů, které byly v letech 2004 a 2005 uskutečněny v České republice [Dombrovská 2006]. Například lepší výsledky studentů přírodovědných oborů a naopak velmi špatné výsledky studentů pedagogických fakult. Zlepšující se výsledky v souvislosti s absolvováním kurzů pořádaných vysokoškolskými knihovnami. A také zlepšující se výsledky v souladu s vyšší náročností studia. Autoři belgického průzkumu použili v průzkumu indikátor míry nejistoty v souvislosti s odpověďmi na otázky. Výsledky vyplývající z využití tohoto indikátoru byly velmi zajímavé – často zřetelně vypovídaly o značné propasti mezi tím, co si studenti myslí, že vědí a tím, co skutečně vědí. Využití tohoto indikátoru jakožto nástroje pro zpřesnění výsledků průzkumu a jejich zasazení do kontextu sebehodnocení studentů zajisté zvážíme i v českém prostředí.

Jakkoliv jsou však výše uvedené lokální průzkumy úrovně informační gramotnosti přínosné pro danou školu a rozvoj jejích studijních programů, těžko budou využitelné na národní, resp. mezinárodní úrovni.

O aktuálnosti tohoto tématu svědčí i zařazení specializované sekce „*Information Literacy with Academic and Research Libraries - Return on investment: learners' outcomes in information literacy. Do they really learn?*“ v rámci 74. Kongresu IFLA, který se konal v srpnu 2008 v Québec City. Sekce se zabývala zcela výhradně problematikou hodnocení (evaluace) dopadů programů informačního vzdělávání. O jak kontroverzní téma se jednalo bylo zřetelné zejména z bouřlivé diskuse, která následovala po každém příspěvku. A to především v okamžiku, kdy se začalo hovořit o možnosti využití již dříve zmíněných standardizovaných testů. Hlavním úskalím se zdá být problematičnost všeobecného využití testů vytvořených pro jistou skupinu populace, otázka jasně daného kulturního kontextu testů a jeho nepřenositelnost např. na národnostní menšiny v daném státě.

Přednesené příspěvky však přinesly návrhy na možná kompromisní řešení. Jednalo se zejména možnost hodnocení výsledků informačního vzdělávání formou tzv. portfolií, na nichž studenti prokazují pochopení základních principů práce s odbornými informacemi [D'Angelo 2008]. Objevila se i studie popisující kombinované hodnocení dopadů informačního vzdělávání na základě využití standardizovaného testu iSkills a následného porovnání výsledků s výsledky pravidelné detailní evaluace výuky na jednotlivých fakultách či katedrách [Sonntag 2008].

Problematika hodnocení úrovně informační gramotnosti studentů vysokých škol se řeší v České republice. Na již dříve zmíněné pilotní průzkumy by měl navázat průzkum většího rozsahu⁹¹.

6.3 Aktuální situace na českých vysokých školách: výsledky dotazníkového průzkumu (srpen 2008)

V srpnu 2008 uskutečnila Komise IVIG dotazníkový průzkum zaměřený na aktivity v oblasti informačního vzdělávání na veřejných vysokých školách v České republice. Vysoké školy byly osloveny prostřednictvím elektronické konference VYSKA. Dotazník byl ve formátu .rtf vystaven na webových

⁹¹ V září 2008 podala Univerzita Karlova v Praze grantovou přihlášku centralizovaného rozvojového projektu zaměřeného na zjišťování aktuálního stavu studentů vybraných vysokých škol (UK, MU, ZČU, TUL a ČZU) a na tvorbu lokálních koncepcí informačního vzdělávání. Koordinátorkou projektu bude, v případě jeho přijetí, autorka této práce.

stránkách Komise IVIG⁹². Byl použit dotazník, který byl vytvořen pro obdobný průzkum uskutečněný v roce 2006, což umožnilo alespoň částečné srovnání získaných výsledků. Oproti roku 2006 nastala však jedna zásadní změna. Dotazníky z různých fakult jedné vysoké školy byly vyhodnocovány společně, resp. vysoké školy byly předem požádány, aby v případě, že nemají centrální knihovnu, sumarizovaly své údaje (pokud možno) za všechny fakultní knihovny.

Cíl získat souhrnné údaje za všechny veřejné vysoké školy, resp. jejich knihovny, naplněn nebyl. Na vině bylo, kromě obtížosti shánění údajů z jednotlivých fakultních knihoven a jejich následné sumarizace, zřejmě i načasování na letní období. To však bylo vybráno záměrně – již jsou k dispozici údaje za celý akademický rok a výsledky průzkumu je možné připravit včas pro prezentaci na semináři IVIG⁹³. Pro doplnění je třeba uvést, že v letním období se konal i průzkum v roce 2006.

Vyplněné dotazníky přišly ze 14 vysokých škol / univerzit (v roce 2006: 16 VŠ). Není-li uvedeno jinak, tak se údaje týkají akademického roku 2007/2008. Níže je uveden seznam vysokých škol, jejichž data byla zařazena do souhrnných výsledků. Seznam je rozdělen podle toho, zda byly k dispozici údaje za celou VŠ, za nadpoloviční část fakultních knihoven nebo za méně než polovinu z celkového počtu fakultních knihoven. Poté následuje podrobná analýza výsledků dotazníkového průzkumu, kterou zpracovala autorka této práce.

Kompletní výsledky:

- Akademie múzických umění
- Česká zemědělská univerzita v Praze
- Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně
- Univerzita Pardubice
- Veterinární a farmaceutická univerzita Brno
- Vysoká škola ekonomická v Praze
- Západočeská univerzita

⁹² Dotazník je dostupný na http://knihovny.cvut.cz/ivig/dotaznik2008_final.rtf

⁹³ Seminář IVIG se již od roku 2003 koná pravidelně v druhé polovině září.

Výsledky za většinu dílčích knihoven⁹⁴:

- České vysoké učení technické (6/11)
- Jihočeská univerzita (3/5)
- Masarykova univerzita v Brně (6/9)
- Vysoké učení technické Brno (5/8)

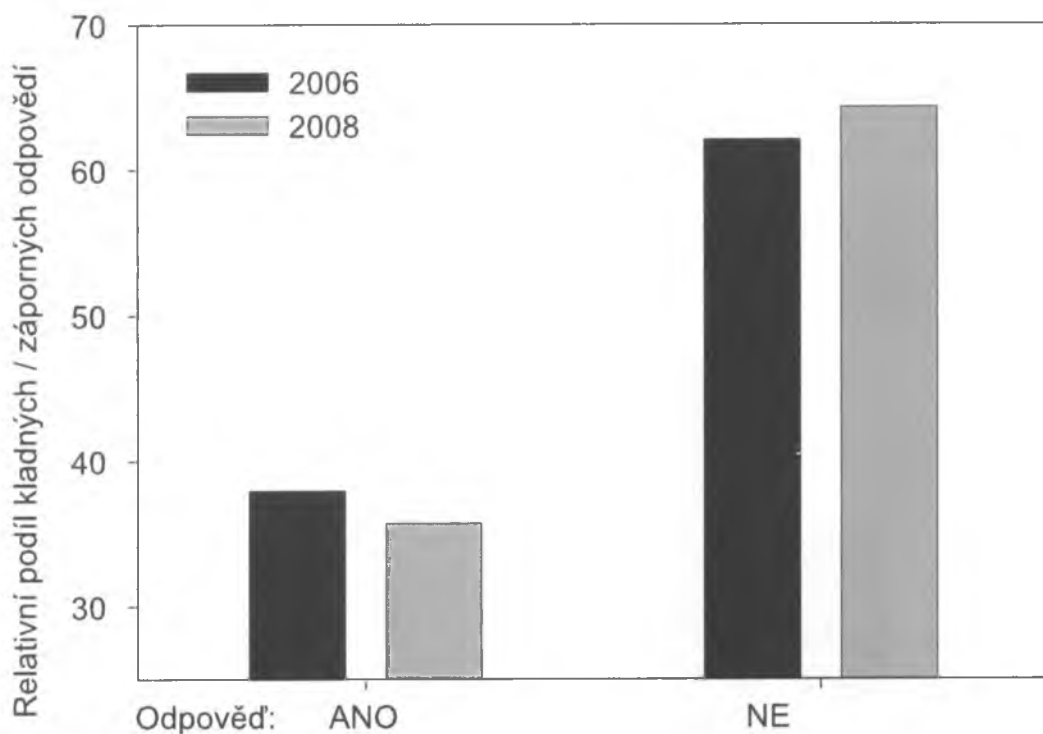
Výsledky za méně než polovinu dílčích knihoven:

- Slezská univerzita v Opavě (1/3)
- Univerzita J.E. Purkyně (2/5)
- Univerzita Karlova v Praze (3/19)

V úvodní části dotazníku vyplňovaly zástupci jednotlivých škol stručné statistické údaje zaměřené zejména na počet zaměstnanců knihoven. Vysokoškolské knihovny, které dotazník vyplnily mají celkem **448 zaměstnanců (= 377,83 přepočtených úvazků)**. Z tohoto počtu se **90 zaměstnanců** věnuje vedle svých jiných povinností i zajišťování vzdělávacích služeb.

Důležitým indikátorem zájmu jednotlivých vysokých škol o problematiku rozvoje informační gramotnosti (a tedy i zajištění kvalitního informačního vzdělávání) je přítomnost této tematiky v dlouhodobém záměru. Z *obr. 8* je zřejmé, že stále většina vysokých škol nezařadila rozvoj informační gramotnosti svých studentů a zaměstnanců do dlouhodobých plánů. Rozdíl mezi lety 2006 a 2008 nebyl na hladině $\alpha=0,05$ statisticky významný (χ^2 test $p>0,05$).

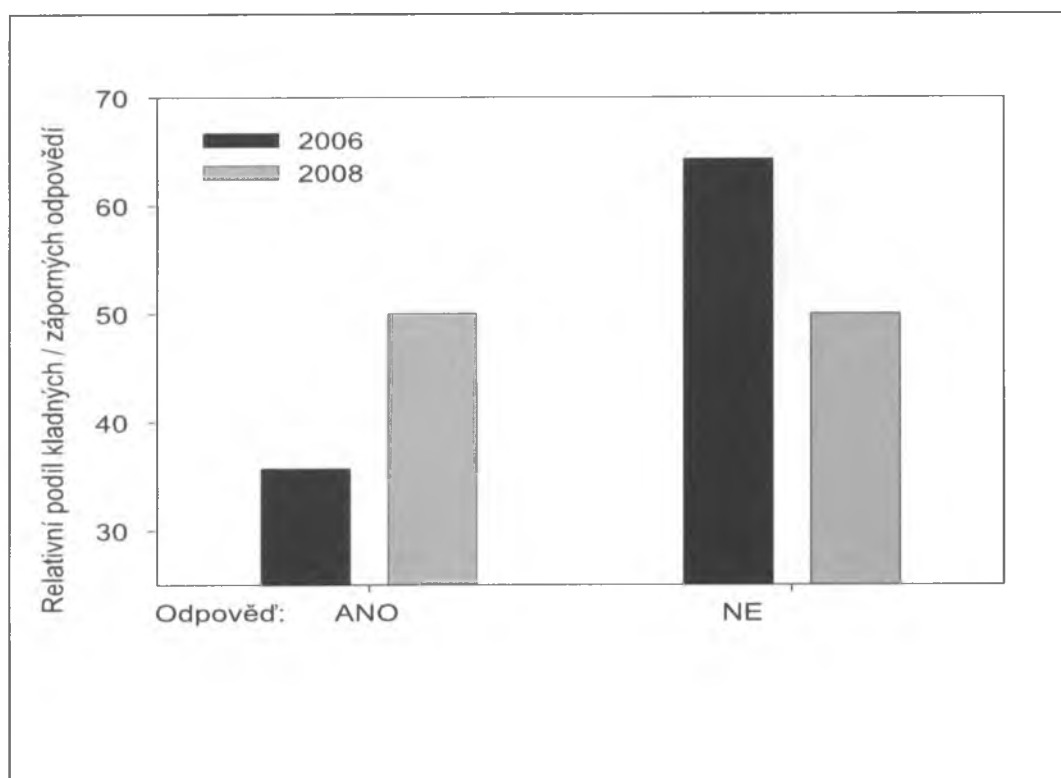
⁹⁴ V závorce je uveden celkový počet fakultních knihoven / počet fakultních knihoven, jejichž data byla zařazena do dotazníku.



Obr. 8 Přítomnost problematiky informačního vzdělávání v dlouhodobém záměru vysokých škol v ČR.

Přítomnost problematiky informační gramotnosti a/nebo informačního vzdělávání v oficiálním dlouhodobém záměru vysoké školy/fakulty je klíčová zejména v souvislosti s řešením tématicky souvisejících grantových projektů (např. rozvojových projektů MŠMT). Jelikož právě přímá vazba projektového záměru s dlouhodobým záměrem školy bývá jedno z důležitých hodnotících kritérií. Jak se daří vysokým školám zapojovat se do řešení grantových projektů s tématikou informačního vzdělávání je zřetelné z obr.9. Jedná se zejména o rozvojové projekty MŠMT a o projekty Fondu rozvoje vysokých škol. Zapojení škol do řešení grantových projektů s tématikou informačního vzdělávání se mezi lety 2006 a 2008 signifikantně zvýšilo (χ^2 test $p < 0,01$). Zmíněné rozvojové projekty byly buď přímo zaměřené na rozvoj informačního vzdělávání nebo spadaly do skupiny projektů věnovaných vzdělávání a profesnímu růstu zaměstnanců vysoké školy. Tématika informačního vzdělávání byla zařazena i do rozvojových projektů

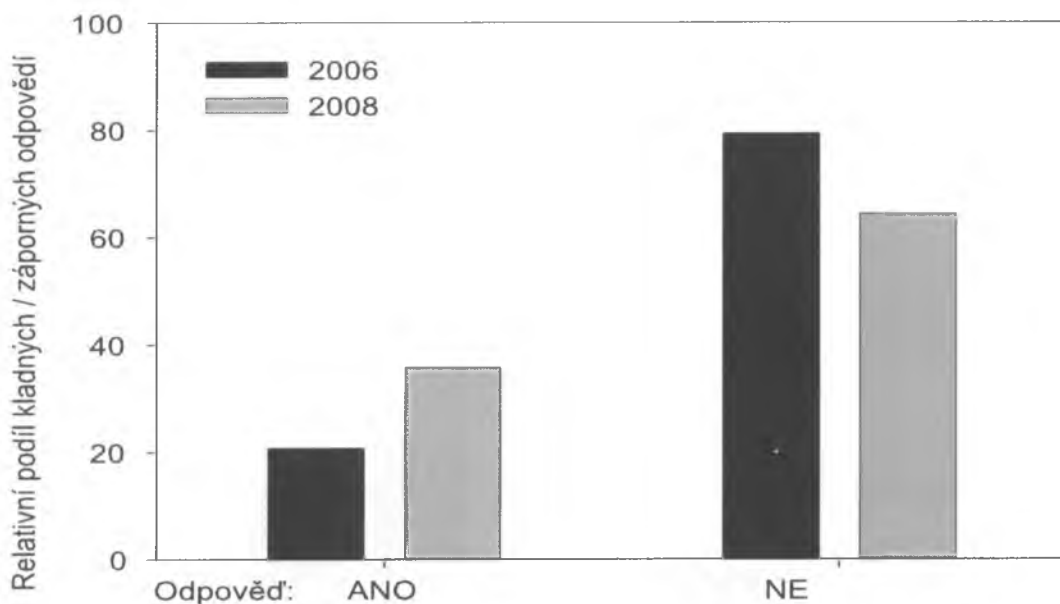
zaměřených na univerzitu 3. věku nebo na přípravu elektronických výukových materiálů⁹⁵. Jedna z vysokých škol mezi řešenými projekty uvedla projekty *Programu rozvoje informační gramotnosti*.



Obr.9 Účast vysokých škol v ČR na řešení projektů s tematikou informačního vzdělávání.

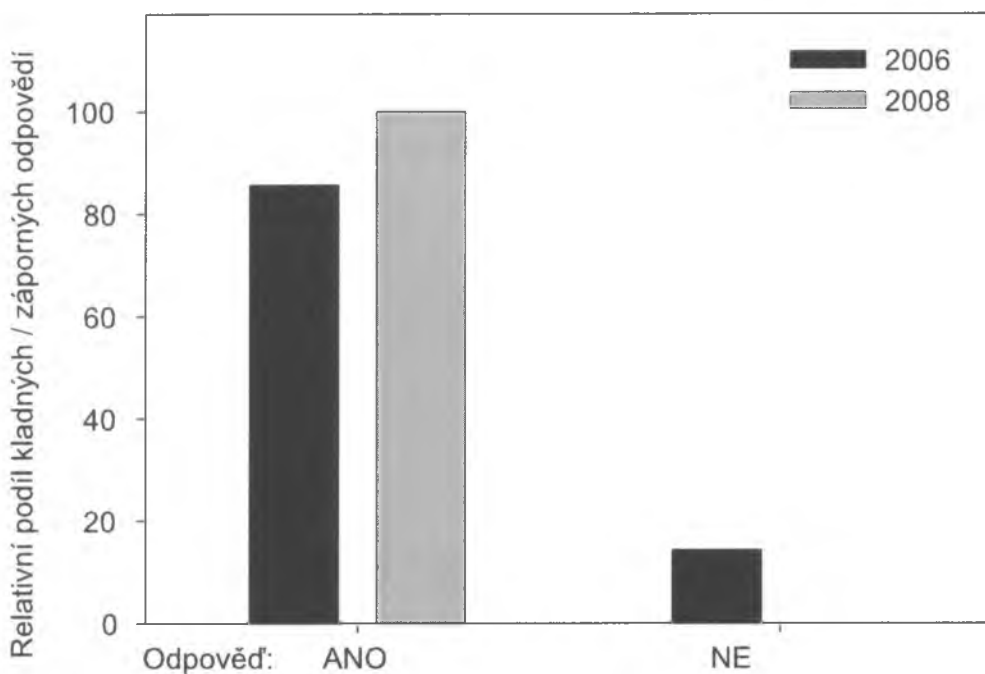
Důležitým indikátorem zájmu vysoké školy, resp. vysokoškolské knihovny o rozvoj informačního vzdělávání, je ustanovení pozice koordinátora vzdělávacích aktivit. Donedávna byla tato oblast doménou zejména vedoucích pracovníků vysokoškolských knihoven. V posledních několika letech se i v České republice objevuje trend známý ze zahraničí, kdy vzdělávací aktivity vysokoškolských knihoven nabývají na významu a je třeba, aby byl určen pracovník, který se bude zabývat jejich koordinací (obr. 10). Výsledky z let 2006 a 2008 naznačují signifikantní trend v důrazu na zřízení pozice koordinátora informačního vzdělávání na VŠ (χ^2 test $p < 0,01$).

⁹⁵ Rozvoj elektronických forem informačního vzdělávání bude zmíněn dále v této kapitole.



Obr. 10 Existence pozice koordinátora informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR.

Potěšujícím výsledkem je skutečnost, že všechny ze zúčastněných vysokých škol v akademickém roce 2007/2008 uspořádaly nějakou akci zaměřenou na informační vzdělávání svých klientů (obr. 11). Zároveň 9 knihoven uvedlo, že se informačnímu vzdělávání na jejich škole věnují systematicky i někteří pedagogové.



Obr. 11 Přítomnost aktivit v oblasti informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR.

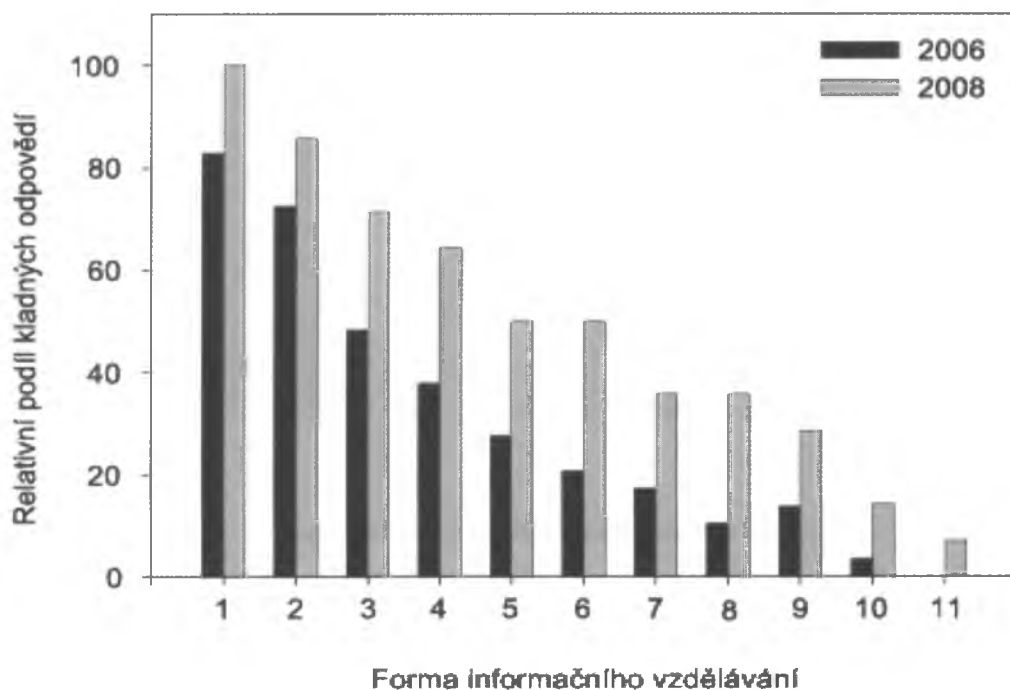
Zajímavá jsou i zjištění související s uplatňovanými formami informačního vzdělávání a jejich vývojem ve srovnání s rokem 2006 (obr. 12). Stále nejpopulárnější jsou mezi knihovníky jednorázová školení. Jedná se o formu výuky, která bývá nejčastěji uplatňována při seznamování klientů knihoven s elektronickými informačními zdroji. Poněkud překvapující je přetrvávající oblíbenost exkurzí. Do kategorie "ostatní" knihovny uvedly např. kurz pro doktorandy (zakončený osvědčením), individuální školení pro studenty MBA, tištěné letáky a informační materiály.

V dotazníku měli respondenti možnost uvést i informace o svých plánech na zavádění nových forem informačního vzdělávání v roce 2008/2009. V rámci rozvoje svých vzdělávacích programů se knihovny zaměřují zejména na:

- účast ve výuce povinných předmětů
- online vysílání přednášek a školení a jejich zpřístupnění na webu
- nové e-learningové předměty

- nový samostatný předmět v osnovách (volitelný)
- instruktáže pro studenty prvních ročníků
- rozšíření a modernizace e-learningového kurzu

Jedna z knihoven uvedla, že se již několik let snaží nabízet nový samostatný předmět, tento návrh však není ze strany vedení školy akceptován.

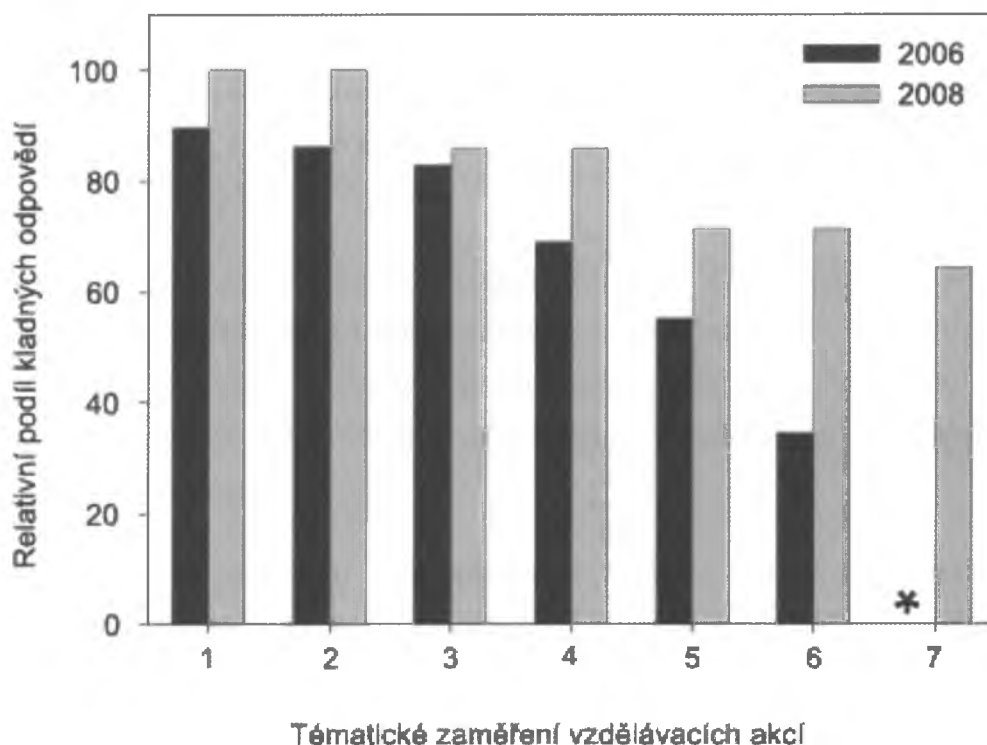


Obr. 12 Zastoupení jednotlivých forem informačního vzdělávání.

1. jednorázová školení – samostatná; 2. exkurze; 3. jednorázové přednášky – samostatné; 4. výukové materiály na webových stránkách; 5. účast ve výuce odborných předmětů – povinných; 6. samostatný předmět – volitelný; 7. ostatní; 8. účast ve výuce odborných předmětů – volitelných; 9. samostatný předmět – povinný; 10. e-learningový kurz – volitelný; 11. e-learningový kurz – povinný

Cílem dotazníku bylo zjistit nejen nejužívanější formy informačního vzdělávání, ale i zastoupení témat, která vzdělávací akce pokrývají. Na obr. 13 jsou znázorněna nejčastěji zastoupená témata. Kromě nich se v dotazníku objevila ještě následující: definice problému; zadání rešeršního dotazu, samoobslužné skenování, techniky čtení odborného textu, pokročilé

funkce MS Office, citační analýza a impact factor, normy a patenty, konsorciální EIZ a metodika odevzdávání VŠKP.



Obr. 13 Tematické zaměření vzdělávacích akcí.

1. práce s katalogem; 2.práce s databázemi; 3. služby knihoven obecně; 4. citování; 5.vyhledávání na internetu; 6. psaní odborného textu; 7.prevence plagiátorství (* v roce 2006 tuto možnost dotazník neobsahoval)

Důležitým údajem z hlediska přípravy ucelené koncepce informačního vzdělávání pro jednotlivé školy je struktura uživatelů, se kterými se knihovníci ve výuce setkávají. Z dotazníkového šetření vyplynulo následující pořadí (seřazeno od nejpočetnější skupiny k nejméně početné):

- studenti 1. ročníků
- studenti, kteří pracují na bakalářské či diplomové práci
- doktorandi
- pedagogové
- studenti kombinovaného a distančního studia
- zahraniční studenti

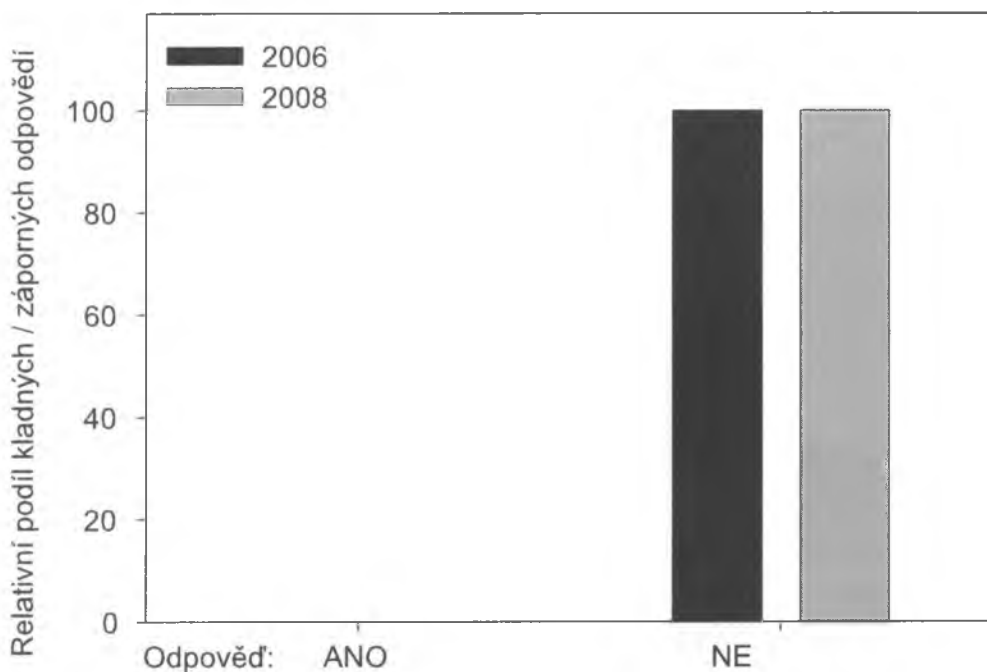
- studenti se zdravotním hendikepem
- zaměstnanci školy

Kromě výše uvedených skupin se v odpovědích objevili i středoškolští studenti, senioři a novináři.

Polovina ze zúčastněných knihoven nabízí vzdělávací služby i v angličtině (*obr. 19A*). A 13 ze 14 knihoven nabízí informace o vzdělávacích akcích na webových stránkách (*obr. 19B*).

Knihovny, které se zúčastnily dotazníkového šetření v roce 2007/2008 uspořádaly celkem 544 jednorázových vzdělávacích akcí a 37 kurzů, což představuje 1647 hodin výuky. Uvedené vzdělávací akce měly 20 135 účastníků - z toho 16 667 absolvovalo jednorázovou vzdělávací akci a 3 468 celý kurz.

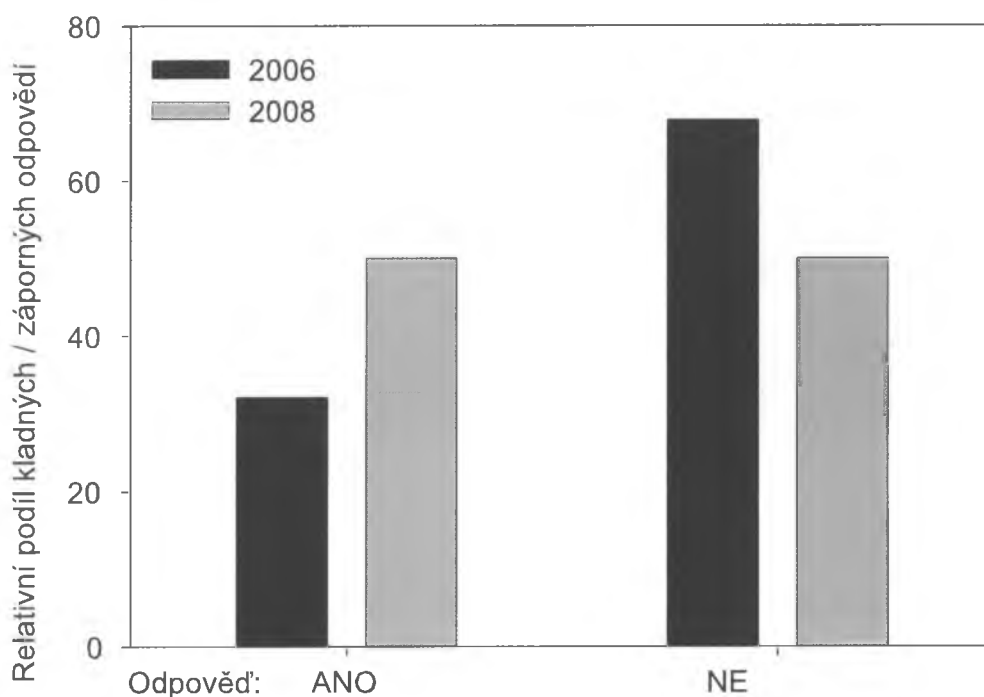
Druhá část dotazníku byla věnována zejména odborným kompetencím knihovníků, kteří zajišťují vzdělávací služby a jejich dalšímu profesnímu rozvoji. Potvrdil se údaj z roku 2006, který ukázal, že vedení vysokých škol na knihovnicích, kteří se podílejí na vzdělávání studentů, příp. i pedagogů a zaměstnanců školy, nepožaduje oficiální pedagogické vzdělání (*obr. 14*). Tato otázka byla do dotazníku zařazena spíše pro účely potvrzení předpokládané skutečnosti. Naprostá většina vysokoškolských pedagogů nemá pedagogickou průpravu a vedení škol tedy nevidí důvod pro to, aby obdobnou kvalifikaci požadovalo od učících knihovníků. V praxi jsou však zaznamenány případy, kdy pedagogové protestují proti tomu, že knihovníci zajišťují výuku – zejména pokud se jedná o celé předměty, byť volitelné. Hlavním argumentem je skutečnost, že výuka by měla být zajišťována akademickými pracovníky – jinou možnost vysokoškolský zákon nepřipouští. A knihovníci mezi akademické pracovníky nepatří. Zároveň mají vysoké školy své vlastní předpisy a katalogy prací – a ani v těch se knihovníci v roli akademických pracovníků a výuka jako součást jejich pracovní náplně neobjevují. A zde se opět vracíme k otázce postavení knihovny a knihovníků v rámci vysoké školy. Je zjevné, že se jedná o problém, který bude nutné začít oficiálně řešit. Možnost částečných pedagogických úvazků pro knihovníky se nabízí jako jedno z možných řešení.



Obr. 14 Požadavky na pedagogické vzdělání knihovníků na vysokých školách v ČR.

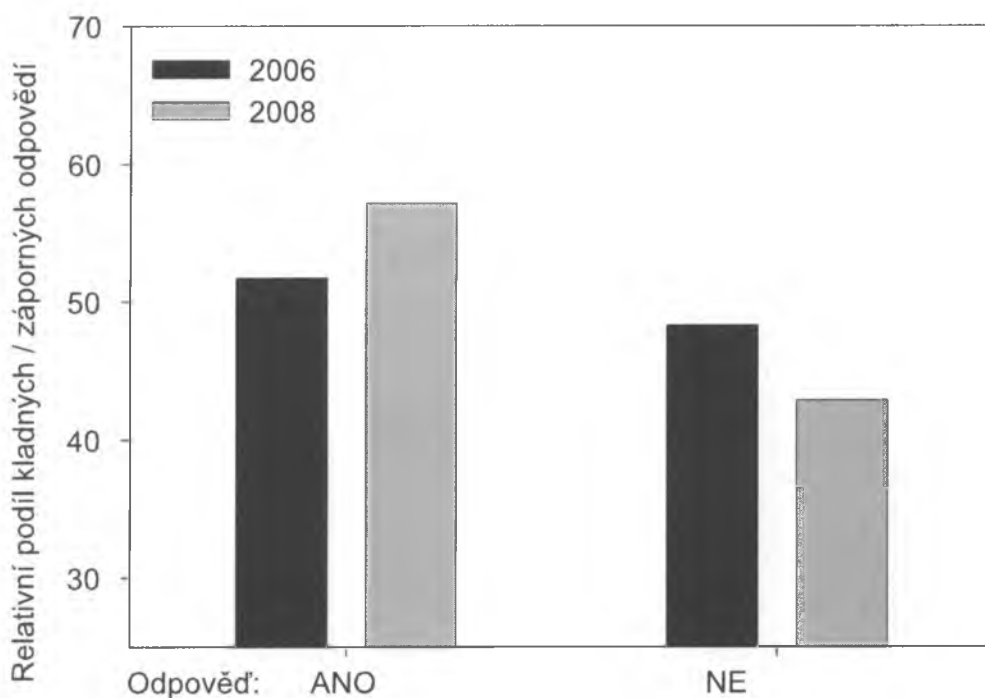
Přestože neexistují oficiální požadavky ze strany vedení škol na pedagogické kompetence knihovníků podílejících se na informačním vzdělávání, oni sami si jsou vědomi potřeby profesního rozvoje v tomto směru. Jak je znázorněno na obr.15, 50% knihoven účastnících se dotazníkového šetření uvedlo, že jejich zaměstnanci absolvovali kurz zaměřený na rozvoj dovedností souvisejících s jejich pedagogickými aktivitami. Jednalo se zejména o kurzy lektorských dovedností. Následovaly kurzy přípravy a tutorství e-learningových kurzů. V některých dotaznících uvedené kurzy práce s elektronickými informačními zdroji s touto tématikou tak zcela nesouvisí – jedná se spíše o rozvoj odborných kompetencí než o rozvoj pedagogických dovedností. Profesní rozvoj pracovníků knihoven v pedagogických kompetencích jeví zlepšující se tendenci – podíl pracovníků knihovníků účastnících se kurzů zaměřených na rozvíjení pedagogických schopností a dovedností se mezi lety 2006 a 2008 signifikantně zvýšil (χ^2 test $p < 0,01$).

Výsledky byly otestovány testem dobré shody (tzv. chí-kvadrát test), kdy $n_1=29$ a $n_2=14$. Při těchto hodnotách $p<0.001$ a výsledky lze považovat za signifikantní a tedy i hodnoty pro rok 2006 a 2008 v této oblasti za významně odlišné.



Obr. 15 Profesní rozvoj pracovníků knihoven podílejících se na informačním vzdělávání klientů.

S problematikou profesního rozvoje souvisí i pravidelná účast na odborných akcích, sledování odborné literatury, členství v pracovních skupinách a zapojení do elektronických konferencí. Lze konstatovat, že i v tomto ohledu se stav v českých vysokoškolských knihovnách oproti roku 2006 zlepšil jen nevýznamně (χ^2 test $p>0,05$). Odborných akcí s tématkou informačního vzdělávání a informační gramotnosti se v roce 2008 zúčastnili pracovníci 57,1% knihoven účastnících se průzkumu (v roce 2006 to bylo 51,7% - obr. 16).



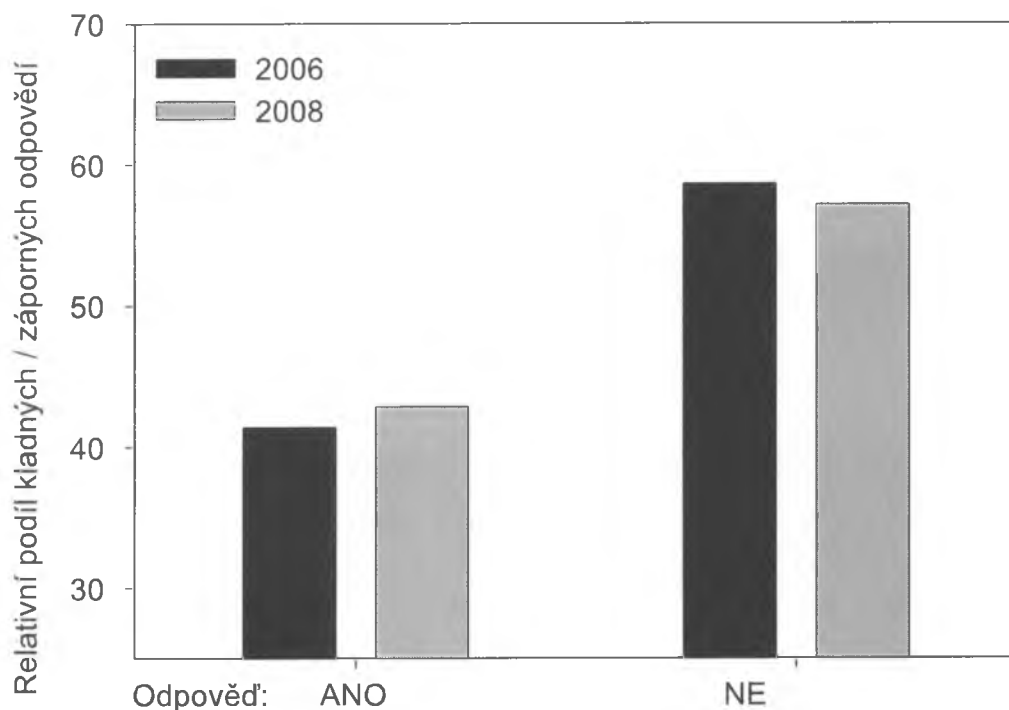
Obr. 16 Účast na odborných akcích s tematikou informačního vzdělávání.

Pracovníci knihoven se účastnili například následujících akcí⁹⁶:

- seminář IVIG (10)
- Inforum 2008 (4)
- Inforum 2008 - předkonferenční workshop (3)
- Creating Knowledge, srpen 2008, Turku (3)
- TTT workshop – Québec City + Ankara (2)
- Informační gramotnost, MZK (2)

K dalším uvedeným akcím patřila například konference IKI 2008, konference Pecz 2007, Madrid Meeting, 74. Kongres IFLA (Québec City) a seminář Zvolen.

⁹⁶ Číslo v závorce odpovídá počtu dotazníků, ve kterých se daná odpověď vyskytla.



Obr. 17 Pravidelné sledování odborných periodik s tematikou informačního vzdělávání.

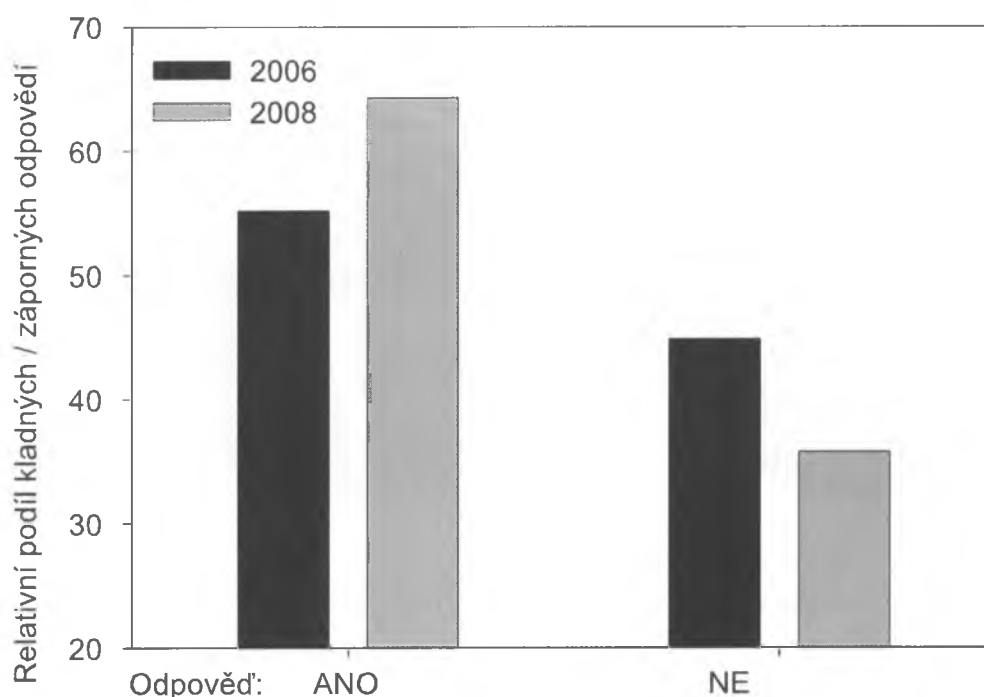
V oblasti sledování odborných periodik (obr. 17) nedošlo mezi lety 2006 a 2008 k významné změně (χ^2 test $p > 0,0\%$). V roce 2008 uvedlo 42,9 % knihoven, že jejich pracovníci sledují odborné periodikum, ve kterém se objevuje tematika informačního vzdělávání. V roce 2006 to bylo 41,4%. Mezi nejčastěji zmiňované patřily následující tituly:

- *Ikaros* (5)
- *Čtenář* (4)
- *Inflow* (3)
- *Kritické listy* (2)
- *Journal of Academic Librarianship* (2)

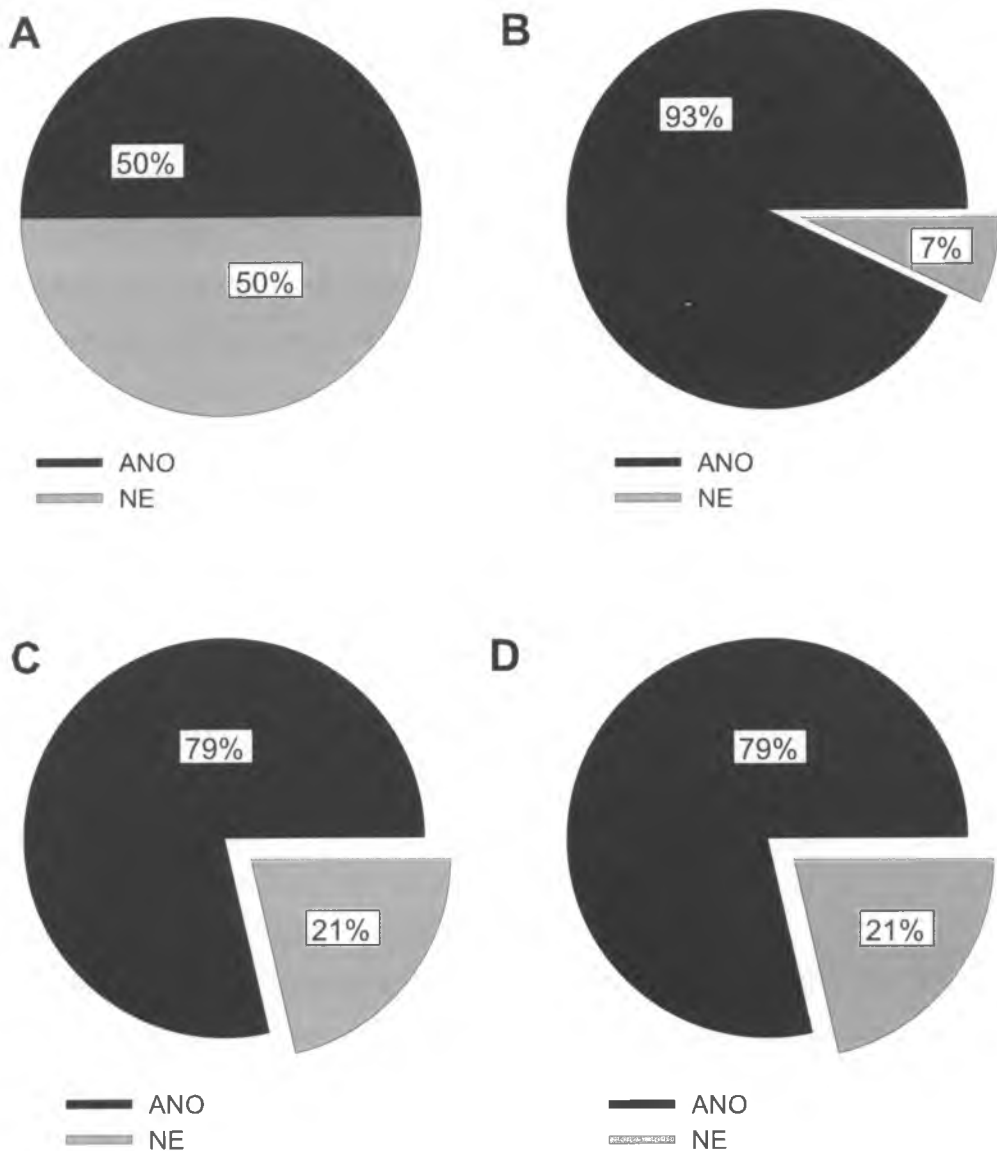
K titulům, které se v odpovědích objevily pouze jednou, patří: *Knihovna*, *Research Strategy*, *Duha*, *Bulletin SKIP*, *Knihovnický zpravodaj Vysočiny*, *First Monday*, *DLib*, *Research & College Libraries* a *ITLib*. Několikrát byly zmíněné specializované weblogy.

Vysokoškolské knihovny jsou však velmi aktivní pokud se jedná o účast na práci různých pracovních skupin a komisí, jejichž cíle souvisejí s oblastí rozvoje informačního vzdělávání. 79% zúčastněných knihoven uvedlo, že mají v takovém uskupení své zástupce (*obr. 19C*)

Jen k nesignifikantnímu zlepšení (χ^2 test $p>0,05$). došlo v oblasti sledování odborné literatury s tematikou informačního vzdělávání. Pro potřeby svých pracovníků ji nakupuje 64,3% knihoven (v roce 2006 to bylo 55,2% - *obr. 18*).



Obr. 18 Nákup odborné literatury s tematikou informačního vzdělávání.



Obr. 19

A: Nabídka informačního vzdělávání v angličtině.

B: Dostupnost informací o vzdělávacích aktivitách knihovny na webových stránkách.

C: Členství v pracovních skupinách, fórech či organizacích zaměřených na problematiku informačního vzdělávání.

D: Zájem o další profesní rozvoj v oblasti informačního vzdělávání.

Na otázku zjišťující zájem o další profesní rozvoj v oblasti informačního vzdělávání 11 ze 14 knihoven uvedlo, že by o ně měly zájem. Ze zbývajících tří knihoven dvě neodpověděly a jedna uvedla, že nemá personální kapacity (obr.19D). Pokud jde o nejžádanější formy dalšího vzdělávání, zmiňovány byly zejména následující:

- pracovní semináře na úzce vymezené téma
- výměna zkušeností
- kurzy rétoriky a komunikačních dovedností
- jazykové kurzy
- neformální elektronická konference
- kurz lektorských dovedností (v Ústí nad Labem)
- seminář zabývající se metodami propagace IV
- výměna zkušeností mezi odborníky z oborových knihoven stejného zaměření
- zkušenosti s online výukou

Následovala otázka *„Co by, dle vašeho názoru, mohla v oblasti přípravy knihovníků pro výuku udělat AKVŠ, resp. odborná komise IVIG?“*. Níže uvádím přehled nejčastějších odpovědí:

- poskytnout prostor pro výměnu zkušeností
- zlepšit propagaci tématu
- pokračovat v práci: vymezení pojmů, sběr informací
- zastřešení spolupráce v rámci grantových projektů
- společný projekt na vytvoření kurzu aplikovatelného na jednotlivé VŠ
- organizace jednodenních seminářů zaměřených na nové trendy v oblasti IV
- instruktážní filmy
- působit na vedení VŠ „shora“ – působení zdola z knihoven nefunguje
- pořádání e-learningových kurzů
- metodické materiály
- portál s podpůrnými materiály
- sdílení e-learningových kurzů
- kurzy pedagogického minima
- kontakty se zahraničím a výměna zkušeností

- online diskusní fórum pro výměnu zkušeností
- databáze odborné literatury zaměřené na IV a IG
- automatické rozesílání novinek v oblasti IV a IG
- stanovení standardů pro lepší pozici knihoven v oblasti IV
- přípravy lektorských materiálů pro výuku
- koncepce, metodiky, osnovy
- školení pro zaměstnance knihoven – pro pracovníky studoven a výpůjčních služeb

6.4 Příslib do budoucna: Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR⁹⁷

Komise IVIG pracuje v rámci Asociace knihoven vysokých škol ČR⁹⁸ (dále jen AKVŠ) od roku 2002. Od samého počátku je jejím cílem podporovat aktivity vysokoškolských knihoven v oblasti informačního vzdělávání, přispívat k rozvoji informační gramotnosti studentů, vytvářet zázemí pro pracovníky knihoven, kteří s informačním vzděláváním začínají, usnadnit jim tvorbu jejich vlastních koncepcí a spolupracovat s pedagogy při začleňování informačního vzdělávání do učebních programů vysokých škol.

Připravit modelovou koncepci rozvoje informačního vzdělávání a informační gramotnosti na vysokých školách plánovali členové Komise IVIG již před několika lety. Bylo ale potřeba postavit ji na základě jasně vymezených pojmů z oblasti informační gramotnosti a reálných cílů informačního vzdělávání. Proto byla nejprve definována teoretická východiska a provedena analýza současného stavu na vysokých školách. Následně byl podle zahraničních definic vytvořen model informační gramotnosti a formulovány standardy informačně gramotného vysokoškolského studenta. A v návaznosti na výše zmíněné kroky byl připraven a realizován projekt pilotního průzkumu stavu informační gramotnosti vysokoškolských studentů na osmi univerzitách a fakultách. Na těchto základech, analýze stavu v zahraničí a vlastních praktických zkušenostech členové Komise IVIG postavili finální podobu dokumentu, který byl pod názvem *Koncepce informačního vzdělávání na*

⁹⁷ Převážná část textu této podkapitoly byla publikována v Bulletinu Slovenské Asociácie knižníc Landová et al. [2008]

⁹⁸ Webové stránky AKVŠ jsou dostupné na: <http://www.akvs.cz>

*vysokých školách v České republice*⁹⁹ (dále jen *Koncepce*) v únoru 2008 přijat Výkonným výborem AKVŠ jako doporučující materiál této asociace.

Koncepce je určena akademickým funkcionářům, vysokoškolským pedagogům a vysokoškolským knihovníkům a má sloužit jako vysvětlení významu informační gramotnosti, zdůvodnění implementace informačního vzdělávání do učebních plánů, popis priorit a příslušných opatření a návod, jak postupovat při přípravě projektů na podporu informační gramotnosti.

Dokument je tvořen čtyřmi hlavními kapitolami. První z nich definuje **význam a cíle informačního vzdělávání** a celý koncept uvádí do kontextu vzdělávacího procesu jako celku. Charakterizuje informační vzdělávání jako dlouhodobý proces, který vede ke zvyšování úrovně informační gramotnosti, a který by měl prolínat celým vzdělávacím systémem – od základních až po vysoké školy. Jeho jednotlivé stupně by na sebe měly plynule navazovat. Proto Koncepce vychází, mimo jiné, i z rámcových vzdělávacích programů MŠMT ČR, které jsou sestaveny pro základní školy¹⁰⁰ a pro gymnázia¹⁰¹.

Druhá kapitola definuje základní **východiska**, na nichž je dokument postaven. Jedná se zejména o pojetí informační gramotnosti jakožto **souboru klíčových kompetencí v informační společnosti**. Popsán je model informační gramotnosti – vytvořený a později i aktualizovaný Komisí IVIG. Tento model je založen na definici funkční gramotnosti vytvořené v rámci mezinárodního srovnávacího projektu IALS (International Adult Literacy Survey) a jeho druhé vlny SIALS (Second International Adult Literacy Survey)¹⁰². Tato definice je doplněna o složku ICT gramotnosti a v souvislosti s využíváním informací zdůrazňuje i etický přístup a právní povědomí. Dále jsou definováni **klíčoví aktéři na poli informační gramotnosti** (instituce i jednotlivci) a charakterizovány **aktuální veřejněpolitické dokumenty** se související problematikou. Závěrečnou část kapitoly tvoří **analýza současné situace na vysokých školách v ČR**, založená na pilotních průzkumech úrovně informační gramotnosti studentů

⁹⁹ Plný text dokumentu je dostupný na: <http://knihovny.cvut.cz/ivig/koncepce.html>

¹⁰⁰ Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPZV_2007-07.pdf

¹⁰¹ Dostupné na: http://www.vuppraha.cz/soubory/RVPG-2007-07_final.pdf

¹⁰² Informace o obou projektech na: <http://www.hrsdc.gc.ca/en/hip/lld/nls/Surveys/ialsintro.shtml>

uskutečněných v letech 2004 a 2005 a na výsledcích pravidelných průzkumů aktivit v oblasti informačního vzdělávání ve vysokoškolských knihovnách.

Výše zmíněné kapitoly tvoří teoretický úvod pro další velmi praktické a strategicky zaměřené části Koncepce. **Priority v oblasti informačního vzdělávání na vysokých školách**, formulované ve třetí kapitole, jsou postaveny na základě bariér identifikovaných v rámci pilotních průzkumů a představují řešení nejpálčivějších problémů v rámci informační gramotnosti. Jedná se o následující priority:

- Komplexní pojetí práce s informacemi
- Implementace prvků informačního vzdělávání do výuky na vysokých školách na základě spolupráce knihoven a pedagogů
- Zpětná vazba a vliv informačního vzdělávání na služby knihoven

Na definici priorit přímo navazuje návrh konkrétních **opatření**, jejichž uplatnění může být významným nástrojem při zvyšování úrovně informační gramotnosti, a to jak obecně, tak v rámci jednotlivých institucí. Za klíčová považují autoři Koncepce tato opatření:

- Implementace Standardů informační gramotnosti studenta vysoké školy¹⁰³
- Efektivní spolupráce aktérů
- Cílená tvorba vzdělávacích projektů
- Aktivní propagace informačního vzdělávání
- Zajištění zpětné vazby pravidelnými průzkumy úrovně informační gramotnosti

V závěrečné části dokumentu autoři vyjadřují přesvědčení, že tento dokument nebude pouze přehledem současného stavu v oblasti informačního vzdělávání, ale zároveň poslouží jako podklad pro tvorbu praktických aktivit a kroků ke zvyšování úrovně informační gramotnosti.

A právě těm, kteří se rozhodli pracovat na programech informačního vzdělávání na svých univerzitách a ve svých podmínkách, jsou určeny

¹⁰³ Plné znění Standardů je k dispozici na: <http://knihovny.cvut.cz/ivig/standardy-student.html>

přílohy hlavní části Koncepce. Jedná se o **Standardy informačně gramotného vysokoškolského studenta, příklady dobré praxe, výsledky průzkumů informační gramotnosti na vysokých školách a zejména modelový akční plán přípravy projektu informačního vzdělávání**. Akční plán je předlohou pro vlastní koncepcí a strategie na vysokých školách (ve vysokoškolských knihovnách) a příkladem postupu při jejich tvorbě a realizaci.

7 VZDĚLÁVACÍ ASPEKTY INFORMAČNÍHO PRŮMYSLU

7.1 Motivy poskytování vzdělávacích služeb v oblasti informačního průmyslu

I v prostředí komerčního poskytování informačních služeb, tj. v oblasti informačního průmyslu, je věnována pozornost vzdělávání a tréninku uživatelů informačních produktů a informačních služeb. V této souvislosti jsou v následujících odstavcích rozebrány příklady několika významných databázových center a jejich postoje ke vzdělávání a tréninku uživatelů. Vzdělávací aktivity komerčních firem v oblasti informačního průmyslu (databázových center, informačních brokerů, producentů databází) jsou nedílnou součástí jejich marketingové strategie.

Za zmínku stojí zejména vzdělávání a trénink v oblasti práce s komerčními informačními produkty, jehož cílovou skupinou jsou studenti vysokých škol. Protože to jsou právě absolventi vysokých škol, kteří ve svém budoucím zaměstnání mohou mít vliv na výběr informačních služeb a informačních produktů. A fakt, že jsou s nějakým z těchto produktů zvyklí pracovat již z dob svých vysokoškolských studií, může hrát významnou roli. Proto producenti i zprostředkovatelé databází nabízejí vysokým školám výhodné podmínky nákupu informačních produktů, speciální „balíčky“ či bezplatné zpřístupnění zkušebních verzí vybraných informačních zdrojů.

Častým jevem je zaměření na vzdělávání knihovníků a informačních pracovníků v oblasti práce s komerčními informačními produkty a službami. Právě oni jsou často klíčovými osobami, které v dané instituci (knihovně, škole, firmě) ovlivňují výběr komerčních informačních služeb a produktů. Knihovna či informační centrum také často zaštiťuje projekty zaměřené na nákup elektronických informačních zdrojů, automatizovaných knihovnických systémů či dalších nadstavbových služeb určených pro správu informačních zdrojů všeho typu. A opět bude s velkou pravděpodobností hrát roli fakt, že s dodavatelem konkrétní služby (produktu) má daná knihovna či dané

informační centrum již z dřívější doby pozitivní zkušenost v oblasti proškolení, tréninku a podpory.

Pro knihovnu jsou producenti a dodavatelé informačních zdrojů a služeb často velmi významnými spojenci a partnery v oblasti vzdělávání klientů. Dokonalá znalost daného informačního zdroje či produktu, profesionálně připravené prezentace, semináře a výukové materiály (letáčky, brožurky, návody) – to vše představuje velmi dobrý start propagační kampaně nově zakoupeného produktu, resp. produktu, o jehož nákupu daná vysoká škola uvažuje.

Úzká spolupráce mezi knihovníky a dodavateli informačních produktů a služeb je v současné době tedy naprosto běžným jevem. V době rozsáhlé nabídky elektronických informačních zdrojů i s jejich správou souvisejících služeb, v době omezených finančních prostředků určených na nákup těchto zdrojů, v době dlouhých vyjednávání o tvorbě mnohačlenných konsorcií a o licenčních a finančních podmínkách nákupu jednotlivých produktů jsou výše zmíněné skupiny jedna na druhé do značné míry závislé.

Knihovny potřebují informační zdroje všeho typu, jakož i nástroje na jejich správu, jednoduše proto, že zprostředkování přístupu k informacím jako nástroj uspokojení informačních potřeb klientů knihoven je podstatou jejich práce a jejich hlavním posláním. Producenti a dodavatelé informačních zdrojů a služeb potřebují své produkty prodat a zajistit jejich, pokud možno dlouhodobý, odběr ze strany informačních institucí. Nejde tedy pouze o prvotní úspěšnou propagaci, které v ideálním případě vyústí v nákup daného zdroje či služby. Je třeba navázat vzdělávací kampaní – zaměřené buď na knihovníky (jakožto budoucí lektory) či přímo na koncové uživatele, tedy klienty knihovny nebo jiné informační instituce. Cílem kampaně je informovat co nejpodrobněji o nástrojích, které daný produkt nabízí a motivovat k jeho užívání.

A právě míra využívanosti zdroje (ve zkušebním provozu či v úvodním období po jeho zakoupení) je jedním z klíčových ukazatelů rozhodujících o prodloužení smlouvy či jejím ukončení. V době, kdy téměř každý producent

elektronických informačních zdrojů nabízí ke svým produktům i sofistikované statistické nástroje umožňující tvorbu podrobných přehledů využití daného zdroje, se jedná o velmi snadno ověřitelné a hmatatelné kritérium. Ne vždy je to pro dobro věci. Ale zároveň se jedná o jeden z výrazných motivačních faktorů vedoucí velkou část producentského a zprostředkovatelského sektoru informačního průmyslu ke zvýšení podílu vzdělávacích aktivit.

V následujících částech této kapitoly jsou uvedeny příklady vzdělávacích aktivit organizací působících v prostředí informačního průmyslu. Záměrně byly vybrány příklady odlišných typů organizací – dvou velkými nadnárodními databázovými center a dvou firmami působících v České republice.

7.2 Vzdělávací aktivity databázových center *STN International* a *Dialog*[®]

Cílem této podkapitoly je charakterizovat základní formáty vzdělávacích aktivit a výukových materiálů dostupných pro uživatele dvou významných databázových center. Zařazeny jsou zejména semináře, prezentace zkušebních verzí vyhledávacích prostředí, online kurzy, interaktivní nápovědy, online dostupné manuály (*tutorials*) apod.

Pro účely zmapování vzdělávacích služeb byla zvolena následující databázová centra:

- STN International
- Dialog[®]

7.2.1 STN International ¹⁰⁴

Databázové centrum STN je provozováno ve spolupráci *Chemical Abstract Services (CAS)* a *FIZ Karlsruhe*. V Japonsku je pak reprezentováno *Japan Association for International Chemical Information (JAICI)*. Tyto tři organizace jsou situované do Spojených států amerických, Evropy a Japonska a mají mnohaletou zkušenost s poskytováním informačních služeb vědecké komunitě po celém světě.

¹⁰⁴ Webová prezentace DB centra STN International je dostupná na: <http://www.stn-international.de>

Na svých webových stránkách STN International nabízí sekci nazvanou *Training Center*¹⁰⁵. Ta obsahuje následující informační a výukové materiály a vzdělávací služby:

- **Setkání uživatelů** (*user meetings*): fyzická setkání uživatelů služeb STN International; zdarma
- **Semináře** (*workshops*): podrobná školení v práci s vyhledávacím rozhraním STN, organizovaná po celém světě; někdy zdarma, většinou však za poplatek (cca 200 – 500 €); materiály ze seminářů (zejména prezentace ve formátu PDF) jsou dostupné v sekci *Workshop materials*.
- **e-Semináře** (*e-Seminars*): semináře a přednášky přenášené v prostředí internetu; tématicky zaměřené na jednotlivé fáze rešeršního procesu, vyhledávání různých typů dokumentů v databázích STN (např. patenty či legislativní dokumenty), příp. na představování nových produktů zpřístupňovaných prostřednictvím STN.
- **Výukové materiály pro vyhledávání na STN** (*Learning Materials for Searching STN*): detailní návody pro práci s databázemi dostupnými prostřednictvím STN – zpracovány jsou jednotlivé procesy rešeršního procesu, ale pak zejména průvodce vyhledáváním jednotlivými specializovanými informačními zdroji z oblasti patentových informací (např. *The International Patent Family Database*, *INPADOCDB*, *Derwent World Patent Index*), chemie a techniky.
- **Ukázky jednotlivých rozhraní** (*See how it works*): pro rozhraní *STN Easy*, *STN Express*, *STN on the web*
- **Stránka pro akademické prostředí** (*Academic page*): informace pro vysoké školy – zejména kontakty, kde je možné informovat se o speciálních nabídkách pro akademické prostředí.

¹⁰⁵ *Training Center* STN je dostupné na: http://www.stn-international.de/training_center/training.html

Výše uvedené materiály jsou doplněny několika demo nástroji:

- **Tréninkový přístup do vyhledávacího rozhraní** (*STN Sneak Preview*): tento nástroj umožňuje bezplatný přístup do 6 databází – neomezený počet přihlášení, vždy maximálně na 15 minut, vyhledávací rozhraní *STN on the web*.
- **Interaktivní tréninkový modul** (*STN Interactive Desktop Training Module*): možnost projít si vyhledávací rozhraní STN krok za krokem.

Dále STN International nabízí tzv. tréninkové databázi (*learning files*)¹⁰⁶, ve kterých je možné vyzkoušet si práci s vyhledávacím rozhraním za výrazně nižší poplatek. Jedná se např. o databázi *LEMBASE* (tréninková databáze pro databázi *EMBASE*), *LINSPEC* (tréninková databáze pro databázi *INSPEC*), apod.

Sekce vzdělávacích materiálů je doplněna o tradiční přehled často kladených dotazů (*FAQ's*).

7.2.2 Dialog^{®107}

Historie databázového centra *Dialog* sahá již do 60. let 20. století. V současné době je Dialog součástí rodiny ProQuest a má zastoupení ve 27 zemích světa. Stejně jako databázové centra *STN International* se i *Dialog* intenzivně věnuje vzdělávacím aktivitám. Nabídka obsahuje jak tradiční semináře, tak přednášky přenášené online v reálném čase. Nechybějí ani různé výukové materiály a průvodce.

Podrobnější přehled různých forem a formátů vzdělávání nabízených databázovým centrem *Dialog* následuje:

- **Distanční vzdělávání** (*Dialog Remote Training*): online semináře, přenášené v reálném čase a zaměřené na jednotlivé produkty z nabídky *Dialog*.

¹⁰⁶ Ke dni 8.10.2008 těchto tréninkových databází bylo 12.

¹⁰⁷ Webová prezentace DB centra Dialog je dostupná na: <http://www.dialog.com>

- **Semináře a přednášky** (*Dialog Worldwide Classroom Training*): nabídka tradiční „živé“ výuky.
- **Elektronické vzdělávací materiály** (*eLearning*):
 - **Online kurzy**: zdarma přístupné buď ve formě samostatných prezentací (série obrázků doplněné audiozáznamem) nebo ve formě ucelených kurzů, které si každý může procházet svým vlastním tempem. Kurzy jsou zaměřené na uživatele rozhraní *DialogWeb* a *DialogClassic*, od začátečníků po pokročilé, a jsou dostupné i varianty pro uživatele z různých odvětví a oborů.
 - **Průvodci a exkurze** (*Tutorials and Quick Tours*): elektronická forma průvodců, které začínající uživatele krok za krokem uvede do práce s vyhledávacím rozhraním a využívání jednotlivých služeb. Pokrývá produkty *Alerts*, *DialogWeb Command Search*, *DialogWeb Guided Search*, *Dialog eLinks Manager*, *DialogLink*, *DialogSelect*, *Dialog TradStat* aj.
 - **Jak na ...?** (*How do I ...?*): série stručných návodů, jak najít v prostředí *Dialog* nejčastěji žádané informace. K dispozici jsou příklady jak pro rozhraní *DialogClassic*, tak pro rozhraní *DialogLink* 5.
 - **Volné tréninkové databáze** (*Free Practice*): tzv. ONTAP (*Online Training And Practice*) databáze umožňují uživatelům vyzkoušet si vyhledávání a zdokonalit své řešeršní dovednosti bez poplatků. Tréninkové databáze jsou dostupné pro rozhraní *DialogWeb*, *DialogClassic* a *DataStarWeb*.

Výše uvedené vzdělávací služby databázového centra *Dialog* se nijak významně neliší od služeb nabízených centrem *STN International*. Poněkud výjimečný je však program zaměřený na vzdělávání informačních profesionálů - **Quantum**². Program poskytuje důležité zdroje, které mohou informační profesionálové ze všech typů informačních institucí použít k rozvoji služeb pro své klienty. Existuje možnost zúčastnit se seminářů,

seznámit se zpracovanými případovými studiemi a dalšími zajímavými zdroji. Program *Quantum*² je zdarma přístupný informačním profesionálům z celého světa.

7.3 Případová studie: Albertina Icome Praha s.r.o. a Medistyl s.r.o.

Po analýze vzdělávacích aktivit velkých zahraničních databázových center bych ráda věnovala pozornost přístupu k této problematice ze strany českých firem zabývajících se informačním brokeringem. Jelikož se v našem prostředí jedná o teprve se rozvíjející odvětví, je poměrně obtížné najít společnosti, které jsou jeho typickými představiteli a zároveň mají již dlouhodobou zkušenost s působením na českém trhu. Vybrala jsem proto dva zástupce tohoto sektoru, kteří jako jediní uvedené podmínky splňují. Jedná se o společnosti:

- Albertina Icome Praha s.r.o.
- Medistyl s.r.o. – Středoevropské informační středisko

Při analýze vzdělávacích aktivit výše uvedených firem jsem se zaměřila na následující otázky:

- *Jak významnou roli hraje v činnosti vaší společnosti vzdělávání klientů, příp. potenciálních klientů? Je možné aspoň přibližně vyjádřit podíl, který reprezentuje vzdělávání v činnosti vaší firmy?*
- *Jak byste charakterizovali náplň (tématiku) vzdělávacích aktivit, které vaše společnost zajišťuje?*
- *Jaké formy a formáty vzdělávacích aktivit využívá vaše společnost nejčastěji? A z jakého důvodu? Jakými kritérii se řídíte při jejich volbě?*
- *Kdo je v oblasti vzdělávání vaší hlavní cílovou skupinou? Kdo nejčastěji navštěvuje vaše vzdělávací akce?*

7.3.1 Albertina Icome Praha s.r.o.¹⁰⁸

Vzdělávání klientů a potenciálních klientů hraje, dle slov Vladimíra Karena [Karen 2008], v činnosti Albertiny Icome Praha (dále jen AIP) významnou roli od samého počátku. AIP stála u založení konference InfoMedia (dnes INFORUM), kterou pořádá každoročně již od roku 1995. Ještě o dva roky dříve se konala vůbec první větší akce – konference INFORMACE '93, která byla zaměřena víc na firemní sektor – také pod taktovkou AIP. Hlavním cílem těchto akcí bylo v té době vzdělávání potenciálních klientů v oblasti elektronických zdrojů, které byly tehdy celosvětovou novinkou. Vedle těchto akcí AIP pořádala i pořádá velký počet menších akcí a zástupci společnosti se účastní i akcí pořádaných jinými subjekty.

„Naší filosofií vždy bylo, že informovaný potenciální uživatel je pro nás lepším potenciálním partnerem a zákazníkem. Naším cílem je poskytovat zákazníkům kvalitní služby, které jim pomohou k dosahování jejich vlastních cílů. Tak vzniká situace typu „win-win“, která je základem dlouhodobé oboustranně výhodné spolupráce.“ [Karen 2008]

Význam a podíl vzdělávacích akcí se, dle slov Vladimíra Karena, mění v čase – v prvních letech činnosti byl jejich význam naprosto zásadní, protože v oblasti elektronických informačních zdrojů se v České republice orientovalo jen velmi málo lidí. Dnes mají vzdělávací akce AIP i roli propagační a podpůrnou, velké akce pak fungují velmi dobře jako propagace, ale jejich přímý dopad na vlastní obchod je již poměrně nízký. Podíl vzdělávacích aktivit činí cca 20% z celkové činnosti AIP [Karen 2008].

Tématicky vzdělávací akce pořádané AIP spadají do následujících kategorií (údaj v % představuje hrubý odhad podílu dané kategorie na celkovém počtu vzdělávacích akcí):

- obecné zásady práce s informacemi (10%)
- nové trendy v oblasti práce s informacemi – nástroje pro správu informačních zdrojů, pro tvorbu osobních databází apod (25%)

¹⁰⁸ Webová prezentace AIP je dostupná na <http://www.aip.cz>

- stručné seznámení s vybranými informačními zdroji – dle oboru (20%)
- stručné seznámení s vybranými informačními zdroji – dle producenta (20%)
- detailní školení práce s vybranými informačními zdroji (25%) [Karen 2008]

AIP využívá pravidelně následující formy vzdělávacích aktivit [Karen 2008]:

- konference: zpravidla vícedenní akce kombinující odborné přednášky z různých oblastí s firemními prezentacemi a výstavou prezentujících se firem
- seminář: půldenní až jednodenní akce zaměřená zpravidla na určitý obor, někdy s větším počtem přednášejících
- přednáška: kratší samostatné vystoupení nebo vystoupení v rámci akce pořádané někým jiným na odborné téma bez výraznějšího komerčního zaměření
- prezentace: kratší samostatná akce nebo vystoupení v rámci akce pořádané někým jiným propagující konkrétní partnerskou firmu nebo produkt
- školení: cca hodinová až půldenní akce zaměřená na detailní vysvětlení vlastností a funkcí konkrétního produktu nebo služby; někdy si účastníci školení zkusí produkt přímo u počítače ¹⁰⁹
- setkání uživatelů: půldenní až jednodenní akce zaměřená zpravidla na určitý produkt nebo firmu, často s větším počtem přednášejících

Vedle akcí používá AIP i písemné formy sdělení. Jedná se především o:

- novinka: krátké sdělení publikované nejčastěji na webu AIP a v e-novinkách

¹⁰⁹ Více se, dle slov Vladimíra Karena, osvědčují školení plenárního typu, kde bývá podstatně lepší koncentrace pozornosti účastníků [Karen 2008].

- článek: obsáhlejší sdělení publikované často v souvislosti s přednáškou anebo samostatně v odborných periodikách (Ikaros, ITLib apod.) [Karen 2008]

Vladimír Karen dále upozorňuje na vzájemné prolínání se vzdělávací a propagační funkce jednotlivých akcí AIP. Některé mají více charakter vzdělávací, jiné jsou více propagační, ale téměř vždy jsou zastoupeny obě funkce. Volba konkrétní formy záleží především na konkrétním cíli dané aktivity a v průběhu času se opět přizpůsobuje aktuální situaci – např. nová služba je nejprve oznámena formou novinky, pak formou přednášky nebo prezentace, případně článku. Dále je jí věnována pozornost na několika seminářích a nakonec proběhnou školení [Karen 2008]. Hlavní cílová skupina vzdělávacích akcí AIP vychází z hlavní cílové skupiny obchodních aktivit společnost a jedná se tedy zejména o informační specialisty a knihovníky, a to především v akademickém sektoru. Další velmi významnou cílovou skupinou jsou koncoví uživatelé nabízených produktů a služeb [Karen 2008].

7.3.2 Medistyl, s.r.o.¹¹⁰

V prvních 5 letech činnosti společnosti Medistyl byla, dle slov Jaroslava Horkého, role vzdělávání klientů významná [Franklová 2008]. Probíhala pravidelná školení nejméně 2 dny v měsíci, což činilo cca 5-10% podíl na celkové činnosti společnosti Medistyl s.r.o. V dalším vývoji se informování klientů přesunulo do vzdělávání pomocí konkrétních zakázek a samotné vzdělávací akce jsou minimální. Společnost se věnuje vzdělávání jak stávajících, tak potenciálních klientů.

Tématicky jsou vzdělávací akce věnovány zejména:

- stručnému seznámení s vybranými informačními zdroji – dle oboru (60-80%)
- detailnímu školení práce s vybranými informačními zdroji (20-40%)

¹¹⁰ Webové stránky jsou dostupné na: <http://www.medistyl.cz/is/reserse.htm>

Určité procento zabírá stručný či detailnější pohled do nástrojů na zpracování vyhledaných informací, analytické metody apod. Taktéž je část seminářů zaměřena na seznámení uživatelů s aktuální legislativou v oboru [Franklová 2008].

Přednášející z řad pracovníků Medistyl s.r.o. používají následující formáty vzdělávacích akcí:

- vzdělávací semináře pro větší počet účastníků (20-40)
- detailní školení práce s databázemi u počítače pro malou skupinu (2-5 účastníků)

Semináře se osvědčily pro větší záběr uživatelů – jedná se většinou o sérii 2 až 4 přednášek k danému tématu, vždy s návaznými dotazy. Školení u počítače se pak věnují konkrétním problémům vyhledávání a jsou určena většinou pro zákazníky, kteří sami vyhledávají, případně pro ty, kteří potřebují vhled do procesu řešení [Franklová 2008].

Hlavní cílovou skupinou vzdělávacích aktivit společnosti Medistyl jsou pracovníci z průmyslových podniků a firem, kteří mají na starosti vědeckotechnické informace, patenty a chemickou legislativu.

8 PŘÍPRAVA INFORMAČNÍCH PROFESIONÁLŮ PRO VZDĚLÁVACÍ ČINNOST

8.1 Současné trendy a klíčoví aktéři

S novými úkoly, jimž jsou knihovníci a informační pracovníci v praxi vystaveni se objevují i nové požadavky na jejich přípravu a vzdělávání. Kvalifikace knihovníků, kteří se zabývají vzdělávacími aktivitami, by měla sahát daleko za hranice jejich oboru, tj. informačních studií a knihovnictví. Měli by důkladně znát proces, který nazýváme učení a měli by vědět jakými způsoby k učení a poznávání může docházet. Zároveň by měli být schopni odhadnout, které situace jsou nejvhodnější pro to, aby podněcovaly zájem a motivovaly k získávání nových poznatků. V neposlední řadě by pak měli dokázat tyto situace systematicky vytvářet.

Aby byla zajištěna dostatečná a odpovídající kvalifikace těch, kteří se výše uvedených úkolů ujímají, je třeba definovat rozsah schopností a znalostí, potřebných k řešení těchto problémů. Kvalifikaci a kompetencím učícího knihovníka byla věnována pozornost již dříve v této práci (*kapitulu 4.2*). K rozvoji těchto kompetencí by měly sloužit zejména kvalitně utvořené studijní programy na knihovnických školách (středních, vyšších i vysokých). Formální vzdělávání nových knihovníků na těchto vzdělávacích institucích by mělo být doplněno hustou sítí příležitostí k dalšímu průběžnému profesnímu vzdělávání. Zde hrají kromě knihovnických škol svou důležitou úlohu profesní organizace, komerční vzdělávací agentury i knihovny samotné. Zvláštní postavení mají ministerstva (zejm. Ministerstvo kultury ČR a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR), která hrají roli v oblasti akreditací i poskytování finančních dotací na řešení projektů v oblasti dalšího vzdělávání knihovníků a sdílení zkušeností v oblasti informačního vzdělávání.

Knihovnické profesní organizace v České republice se na dalším profesním rozvoji (nejen) svých členů podílejí výraznou měrou. Jedná se zejména

o Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR (SKIP) ¹¹¹ a Asociaci knihoven vysokých škol ČR (AKVŠ). Pro účely odborného rozvoje, vzdělávání a sdílení zkušeností slouží následující nástroje:

- práce v odborných komisích, klubech a specializovaných pracovních týmech
- pořádání konferencí, odborných setkání a pracovních seminářů
- publikace doporučujících materiálů a metodik
- sdílení zkušeností v prostředí elektronických konferencí
- finanční podpora účasti na zahraničních konferencích a odborných stážích

Výše uvedené nástroje používané při práci českých knihovnických profesních organizací jsou v souladu s trendy uplatňovanými našimi zahraničními kolegy. Poněkud však schází individuální přístup k rozvoji např. začínajících knihovníků a informačních pracovníků, který by byl jistým způsobem formalizován a zaštitěn některou ze zmíněných profesních organizací. Jednou z možných forem jsou krátkodobé (6 měsíců – 2 roky) odborné stáže (tzv. *internship*) v různých typech informačních institucí, které by začínající knihovníci mohli absolvovat v závěru studia či těsně po absolutoriu a lépe si ujasnit, kterým směrem v rámci oboru se chtějí dále pohybovat. Další formou individuálního rozvoje dovedností a kompetencí začínajících odborníků je v zahraničí často využívaný systém mentoringu.

Mentoring je známý po staletí. Vztah mezi "mistrem" a "učedníkem" nebyl ničím jiným než mentoringem – zkušený mistr vychovával svého učedníka a tak se jeho znalosti a dovednosti předávaly dalším generacím. Byť se mentoring během té doby značně proměnil, základní koncept zůstal stejný: dovednosti a znalosti ten zkušenější předává méně zkušenému.

Z mnoha definic tohoto přístupu k profesnímu i osobnímu rozvoji jsem zvolila definici, kterou publikoval britský autor Eric Parsloe [1992], a která

¹¹¹ Webové stránky SKIP jsou dostupné na: <http://skip.nkp.cz>

charakterizuje mentoring, jakožto proces, který má pomoci a poskytnout podporu lidem tak, aby:

- se naučili řídit své učení a profesní i odborný rozvoj;
- maximálně využili všechny své možnosti;
- rozvíjeli své dovednosti a zlepšili svůj výkon i výsledky své práce;
- a stali se tím, kým se stát chtějí.

I když byl tento koncept popsán a definován mnoha autory, neexistuje jedna všeobecně a celosvětově použitelná definice. Jedním z důvodů je fakt, že je poměrně velký rozdíl mezi pojetím mentoringu ve Spojených státech amerických a jeho pojetím v Evropě a v Austrálii. V USA je kladen velký důraz na vztah mezi mentorem a mentorovaným, jenž by měl být emocionálně laděný – mentor je pro svého mladšího kolegu něčím mezi kolegou a rodičem. Mentor výrazně podporuje svého mladšího kolegu a snaží se výrazně ovlivnit jeho další směřování. Evropské pojetí mentoringu klade větší důraz na podporu samostatného rozvoje individuality každého začínajícího odborníka. V Evropě jsou také daleko běžnější případy, kdy mentor není na vyšší hierarchické úrovni, ale přesto je daleko zkušenější. O volbě mentora tedy nerozhoduje postavení daného člověka na žebříčku v dané organizaci, ale jeho zkušenosti a předpoklad, že tyto zkušenosti úspěšně předá svému začínajícímu kolegovi. To je časté zejména v učivých oborech, jako např. v oblasti informačních technologií. Pojetí a povaha mentoringu se tedy neliší pouze z hlediska geografického, ale i vzhledem k odlišnostem mezi jednotlivými obory, a dokonce i člověk od člověka. [Cotera 2008]

Každý z nás je zodpovědný za rozvoj svých kompetencí i dovedností. A je jen otázkou volby, jaké nástroje pro takový rozvoj využijeme. Mentoring se zdá být jedním z velmi využívaných a efektivních způsobů, jak se v určitých oblastech zdokonalit. Používají ho již i četné profesní organizace v oblasti knihovnictví a souvisejících profesích. Pro názornost uvádím některé z nich:

- ***AIIP Volunteer Mentoring Program***: *Association of Independent Information Professionals*¹¹² nabízí svým členům (zdarma) spojení nových začínajících informačních profesionálů se zkušenými odborníky.
- ***College Library Directors Mentor Program***¹¹³: Jedná se o program zajišťovaný sekci *College Libraries*¹¹⁴, která je součástí *Association of College and Research Libraries ALA (ACRL)*¹¹⁵. Je určen pro nové ředitele knihoven, kteří mají možnost navázat úzký kontakt se zkušeným ředitelem vysokoškolské knihovny a konzultovat s ním své problémy.
- ***The ACRL Dr. J. Josey Spectrum Scholar Mentor Program***: Jedná se o další program z dílny ACRL založený na principech mentoringu. Jeho cílem je podpořit další profesní rozvoj čerstvých absolventů, kteří se rozhodli pro dráhu vysokoškolského knihovníka a zároveň jsou příslušky některé z menšin žijících ve Spojených státech amerických (např. Afroameričané, Američané asijského či hispánského původu apod.)

Velmi důležitými aktéry v oblasti dalšího profesního rozvoje pracovníků v knihovnictví jsou informační instituce samotné. Pořádání interních i externích kurzů, podpora účasti pracovníků na domácích i zahraničních odborných akcích, to vše by mělo být samozřejmou součástí života instituce. Velmi důležitou formou rozvoje kompetencí pracovníků informační instituce je spolupráce s partnerskými institucemi obdobného charakteru, vzájemné konzultace či řešení společných projektů. Důkazem toho, že se taková forma spolupráce rozvíjí i u nás, nechť je následující případová studie.

¹¹² Více informací o programu i o AIIP je dostupných na <http://www.aiip.org>

¹¹³ Více informací o programu je k dispozici na: <http://www.lita.org/ala/mgrps/divs/acrl/aboutacrl/acrlsections/collegelibraries/collprogdisc/collegelibrary.cfm>

¹¹⁴ Více informací o sekci na <http://www.lita.org/ala/mgrps/divs/acrl/about/sections/clslshomepage.cfm>

¹¹⁵ Více informací o ACRL je dostupných na: <http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/acrl/index.cfm>

8.2 Případová studie: Projekt *Infogram*

Celý název tohoto tzv. centralizovaného rozvojového projektu MŠMT ČR zní „*Informační vzdělávání bez bariér: webový portál pro rozvoj informační gramotnosti a podporu celoživotního vzdělávání*“. Koordinátorem projektu je Česká zemědělská univerzita v Praze, hlavní řešitelkou je autorka této práce.

Spolunositeli projektu jsou následující vysoké školy:

- České vysoké učení technické v Praze
- Západočeská univerzita v Plzni

Hlavním cílem projektu je vytvořit online nástroje sloužící jako podpora rozvoje informačního vzdělávání na českých vysokých školách. Řešení je založeno na sdílení dobré praxe mezi zúčastněnými vysokými školami, na poznatcích získaných na platformě Odborné komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost AKVŠ a na základě zahraničních zkušeností.

Díličí projekty řešené jednotlivými zúčastněnými školami jsou zaměřeny na následující cíle:

- vytvoření webového portálu pro knihovníky a pedagogy, kteří se podílejí na informačním vzdělávání (ČVUT)
- vytvoření webového portálu zaměřeného na základní principy práce s informačními zdroji – určeného zejm. pro studenty (ZČU)
- důkladné zmapování problematiky plagiátorství a jeho prevence na vysokých školách
- vytvoření informační webové stránky s tematikou plagiátorství a informačních materiálů pro studenty, pedagogy i knihovníky (ČZU).

Řešený projekt reaguje na potřeby těch, kteří se informačním vzděláváním zabývají, tj. knihovníků a pedagogů. Dosud v ČR neexistuje portál, který by shromažďoval informace o problematice informačního vzdělávání, odkazy na existující projekty, kurzy a výukové materiály. Stejně tak neexistuje rozcestník pro studenty, který by je provedl procesem vyhledávání informací, jejich hodnocením a zpracováním. Vlivem snadné dostupnosti informací na

internetu a rozšiřujících se možností informačních technologií se mezi studenty objevují případy neetického využívání informací, např. tzv. plagiátorství. Právě toto téma bude v jedné z dílčích částí projektu detailně zpracováno. Projekt je v souladu jak s dlouhodobým záměrem MŠMT ČR, tak s Konceptí rozvoje knihoven v České republice na léta 2004 – 2010. Body věnované rozvoji informační gramotnosti a podpoře celoživotního vzdělávání jsou obsaženy v dlouhodobých záměrech zúčastněných vysokých škol.

Hlavními cíli projektu jsou:

- Vytvoření nástrojů a pomůcek pro knihovníky a pedagogy, kteří se zabývají problematikou informačního vzdělávání na vysokých školách.
- Vytvoření rozcestníku s tematikou práce s informacemi a informačními zdroji určeného pro studenty vysokých škol.
- Příprava elektronických opor informačního vzdělávání.
- Podrobná analýza problematiky plagiátorství a příprava informačních materiálů a webové stránky s touto problematikou.
- Realizace dílčích výukových akcí, zejm. pro studenty.
- Další vzdělávání pracovníků zabývajících se informačním vzděláváním (ze zúčastněných knihoven).
- Sdílení dobré praxe mezi vysokými školami v oblasti informačního vzdělávání.
- Prezentace výsledků projektu mezi zástupci ostatních vysokých škol.

Propojení s dlouhodobým záměrem MŠMT a dalšími dokumenty

Při přípravě projektové přihlášky byly důkladně analyzovány níže uvedené strategické dokumenty a záměr projektu byl navázán na relevantní body a priority v daných dokumentech obsažené. Projekt tedy navazuje zejména na následující dlouhodobé záměry a další koncepční dokumenty:

- Aktualizace Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol pro

rok 2008¹¹⁶. Vyřešení projektu by mělo přispět k rozvoji těchto priorit uvedených v **Dlouhodobém záměru MŠMT**: 1) zvýšení úrovně kvality a konkurenceschopnosti VŠ v oblasti vzdělávání a výzkumu vedoucího k inovacím; 2) rozvoj a doplnění studijních programů; 3) celoživotní vzdělávání; 4) distanční a kombinované formy vzdělávání; 5) rozvoj znalostí a profesionalizaci řízení VŠ a 6) zvýšení kvalifikace vedoucích akademických pracovníků.

- **Dlouhodobý záměr ČZU¹¹⁷** obsahuje v kapitole 3.2. *Strategické cíle v oblasti vzdělávání* bod č. 8 Rozvoj informačního vzdělávání a zvyšování úrovně informační gramotnosti.
- **Dlouhodobý záměr ČVUT¹¹⁸** uvádí v kapitole *Kvalita a excelence akademických činností*: Zavedení strukturovaného studia v souladu s Boloňskou deklarací je příležitostí pro zavedení základních kvalitativních změn v dosavadním systému výuky, směřujících především k posílení samostatné práce studentů, využívání moderních výukových metod a informačních systémů. V kapitole *Celoživotní vzdělávání* uvádí následující strategické cíle: Prostřednictvím celoživotního vzdělávání přispět ke zvyšování kvalifikace pracovníků a šíření nových poznatků, přispět k vyšší operativnosti a mobilitě pracovních sil, ke zvýšení kvalifikace a rekvalifikace absolventů vysokých škol a středních škol; tvorba, využití a další rozvoj moderních komunikačních technologií pro CŽV (e-learning, e-teaching).
- **Dlouhodobý záměr ZČU¹¹⁹** uvádí v kapitole 3.1.5 *Inovace již uskutečňovaných studijních programů* a v kapitole 3.1.6 *Rozvoj nových forem studia* problematiku využívání nových studijních opor a jejich sdílení s ostatními univerzitami;

¹¹⁶ Dokument dostupný na: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vysoke_skoly/07.04.19._Aktualizace_DZ_2008_5_M.doc

¹¹⁷ Dokument dostupný na <http://www.czu.cz/cz/?r=305&i=994>

¹¹⁸ Dokument dostupný na <http://www.cvut.cz/informace-pro-zamestnance/vz/dz>

¹¹⁹ Dokument dostupný na http://www.rozvoj.zcu.cz/pr-r/dl_zamer/CZ%202006-10/ZCU-DZ_2006-10.pdf

Dále v kapitole 3.1.16 *Dostupnost informačních zdrojů*: "začlenění použitých elektronických informačních zdrojů do vzdělávacích aktivit (bakalářské, magisterské, doktorské programy, celoživotní vzdělávání)" a jako indikátor dosažení cílového stavu "Informační gramotnost VŠ studenta dle standardu navrženého Asociací knihoven VŠ".

Další vazby projektového záměru na koncepční dokumenty:

- **Koncepce rozvoje knihoven v České republice na léta 2004 – 2010¹²⁰** obsahuje část týkající se poslání knihoven: knihovny se ve svém poslání podílejí zejména na celoživotním vzdělávání, podpoře nezávislého rozhodování a duchovního rozvoje a uspokojování kulturních potřeb všech občanů bez rozdílu a vytváření infrastruktury pro oblast vzdělávání, výzkumu a vývoje. Dílčími cíli Koncepce je:
 - zvyšovat úlohu knihoven v procesu celoživotního vzdělávání
 - podpořit v knihovnách dostupnost služeb a prostředků pro podporu vzdělávání na internetu
 - vytvářet v knihovnách multimediální víceúčelová pracoviště, umožňující přístup ke školení a zařízení pro práci s digitálními dokumenty, zajistit dostupnost těchto služeb i pro obyvatele v malých obcích
 - vytvořit podmínky pro zajištění informační výchovy uživatelů ke zvýšení jejich funkční gramotnosti a tím i schopnosti efektivně vyhledávat a využívat informační zdroje.
- **Strategie celoživotního učení ČR¹²¹** : koncepční dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, schválený vládou v červenci 2007.
- Dokument „**Achieving an Information Society and a Knowledge-Based Economy Through Information Literacy**“¹²², který byl připraven v r.2006 za podpory UNESCO a Central European Initiative, a na jehož

¹²⁰ Dokument dostupný na http://knihovnam.nkp.cz/docs/Koncepce04_10.doc

¹²¹ Dokument dostupný na http://www.msmt.cz/uploads/ Strategie_ CZU _ schvaleno_ vladou.pdf

¹²² [Pejova et al 2006]

přípravě se podílely dvě z řešitelek projektu (PhDr. Ludmila Tichá a autorka této práce). Jedná se o soubor doporučení pro země střední a jihovýchodní Evropy v oblasti rozvoje informační gramotnosti.

Postup řešení

Projekt je řešen následujícím způsobem¹²³:

- Byla zpracována struktura webového portálu pro pedagogy a knihovníky a struktura webového portálu pro studenty.
- Byla zpracována podrobná analýza problematiky plagiátorství (na základě odborné literatury a zejm. zahraničních zkušeností).
- Byl uspořádán seminář pro knihovníky zúčastněných VŠ s tematikou e-learningu, tutorství a tvorby online výukových materiálů.
- Byl zpracován technický a grafický návrh webového portálu obsahující sekce určené pro pedagogy a knihovníky, pro studenty a sekci věnovanou plagiátorství.
- Řešitelé projektu se shodli na názvu portálu *Infogram.cz*; v té souvislosti byla registrována doména: *www.infogram.cz*.
- Jsou dokončovány práce na přípravě elektronických opor informačního vzdělávání.
- Na základě spolupráce s pedagogy budou na zúčastněných školách v zimním semestru akademického roku 2008/2009 uspořádány vzdělávací akce pro studenty.
- Probíhá tvorba informačních materiálů (letáků, brožur) s tematikou plagiátorství.
- V rámci odborného semináře IVIG 2008 byla zorganizována sekce s tematikou plagiátorství.

¹²³ Stav řešení projektu ke dni 30.9.2008



Obr. 20 Grafický návrh domovské stránky portálu Infogram (autor: MathAn Praha, s.r.o.)

V průběhu celého roku se konají pravidelná setkání řešitelů projektu. Spolu s blížícím se koncem období řešení projektu jsou prezentovány průběžné výsledky projektu. V prosinci 2008 proběhne vnitřní oponentura projektu za účasti koordinátora, řešitelů ze všech zúčastněných VŠ a zástupců vedení České zemědělské univerzity v Praze, jakožto koordinující univerzity.

Kontrolovatelné výstupy projektu

Projekt bude mít tyto dílčí výstupy:

- Webový portál podpory informačního vzdělávání – určený pro pedagogy a knihovníky (struktura, grafické a technické řešení)
- Webový portál informačního vzdělávání pro studenty VŠ (struktura, grafické a technické řešení)
- Webový modul věnovaný problematice plagiátorství (struktura, grafické a technické řešení)

- Dílčí elektronické opory informačního vzdělávání.
- Konkrétní výukové aktivity zaměřené na informační vzdělávání studentů (zejm. v rámci dílčího projektu ZČU)
- Seminář pro knihovníky, kteří se zabývají informačním vzděláváním (ze zúčastněných VŠ)
- Sekce věnované problematice plagiátorství v rámci semináře IVIG 2008 a prezentace průběžných výsledků projektu na témže semináři
- Zpráva z vnitřní oponentury projektu uskutečněné v prosinci 2008.

Vyřešení tohoto projektu by mělo přispět k rozvoji informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR a k začlenění informačních institucí (vysokoškolských knihoven) do vzdělávacího procesu tak, jak je tomu zvykem v zahraničí (USA, VB, Skandinávie, atd.) a k rozvoji spolupráce mezi informačními pracovníky a pedagogy v oblasti informačního vzdělávání a informační podpory výuky a studia.

8.3 Aktuální situace v České republice: vysoké a vyšší odborné školy

Vzhledem k novým požadavkům na kvalifikaci knihovníků a informačních pracovníků – třeba právě v oblasti poskytování vzdělávacích služeb - se objevuje potřeba inovace studijních programů knihovnických škol. Jak se novým trendům přizpůsobily vybrané vysoké a vyšší odborné školy nabízejících studijní programy v oboru informační studia a knihovnictví je předmětem následujících odstavců.

Ke zmapování situace z hlediska zařazení kurzů věnovaných vzdělávacím aspektům informační profese a dalším formám přípravy budoucích knihovníků na jejich vzdělávací úlohu byl použit stručný dotazník zaslaný elektronickou cestou vedoucím pracovníkům vybraných pracovišť.

Cílem bylo získat odpovědi na níže uvedené otázky:

- 1) Je ve studijních programech zajišťovaných vaším pracovištěm zohledněna příprava budoucích informačních pracovníků / knihovníků na plnění vzdělávací (poradenské, konzultační) úlohy?
- 2) Mají studenti možnost připravit se na tuto úlohu v rámci kurzů, které jsou součástí studijního programu? Pokud ano, tak o které kurzy se jedná? Existují i další možnosti (kurzy na jiných katedrách / fakultách), jak se vaši studenti mohou připravit na svou pedagogickou (poradenskou, konzultační) praxi?
- 3) Mají vaši studenti možnost absolvovat během studia praxi, která by zahrnovala i praktické pedagogické (poradenské, konzultační) zkušenosti?
- 4) Jsou na vašem pracovišti běžnou praxí prezentace seminárních projektů, příp. pořádání studentských konferencí – tedy akce, kde si vaši studenti mohou vyzkoušet vystupování před publikem, přípravu prezentace a využití dalších „lektorských“ pomůcek? Pokud ano, prosím, uveďte příklady.
- 5) Chystá vaše pracoviště v oblasti přípravy budoucích informačních pracovníků / knihovníků na jejich pedagogickou (poradenskou, konzultační) činnost nějaké změny, novinky, nové aktivity?

Osloveni byli představitelé následujících institucí¹²⁴:

- Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Kabinet knihovnictví (KK FF MU): *Mgr. Petr Škyřík*
- Slezská univerzita v Opavě, Filozoficko – přírodovědecká fakulta, Ústav informatiky¹²⁵ (SUO FPF UI): *PhDr. Beáta Sedláčková, Ph.D.*
- Vyšší odborná škola informačních služeb, Praha (VOŠIS) : *PhDr. Hana Slámová, Ph.D.*

¹²⁴ Situace na Ústavu informačních studií a knihovnictví, Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze je charakterizována v následující podkapitole.

¹²⁵ Osloveno bylo i vedení Oddělení knihovnictví, Ústavu bohemistiky a knihovnictví FPF SUO, ale odpověď jsem neobdržela.

- Obchodní akademie, Střední odborná škola knihovnická a Vyšší odborná škola knihovnických, informačních a sociálních služeb, Brno (VOŠKIS): *PhDr. Bohumila Sedláková*

Jejich odpovědi byly shromážděny v elektronické podobě¹²⁶ a jsou zachyceny v následujícím přehledu:

Otázka 1. Je ve studijních programech zajišťovaných vaším pracovištěm zohledněna příprava budoucích informačních pracovníků / knihovníků na plnění vzdělávací (poradenské, konzultační) úlohy?

KK FF MU: *Ano, a to vyučovanými předměty, semináři a praxí.*

SUO FPF UI: *Ano, v rámci některých předmětů se probírá v příslušném kontextu problematika lidských zdrojů a jejich dalšího rozvoje.*

VOŠIS: *Není.*

VOŠKIS: *Ano.*

Otázka 2. Mají studenti možnost připravit se na tuto úlohu v rámci kurzů, které jsou součástí studijního programu? Pokud ano, tak o které kurzy se jedná? Existují i další možnosti (kurzy na jiných katedrách / fakultách), jak se vaši studenti mohou připravit na svou pedagogickou (poradenskou, konzultační) praxi?

KK FF MU: *Informační vzdělávání; Techniky osobnostně sociálního výcviku; Trénink týmové spolupráce a sociálních dovedností; Jazyková kultura; Terénní projekt (intenzivní rozvoj lektorských dovedností); Kreativní workshop (intenzivní rozvoj lektorských dovedností)*

SUO FPF UI: *Studenti mají možnost si zapsat v rámci C předmětů kurzy na jiných ústavech (katedrách).*

VOŠIS: *Vzhledem k tomu, že nejsme univerzita, jsou možnosti školy omezené její velikostí. Povinným předmětem pro všechny studenty je Sociální komunikace, jako prakticky orientovaný předmět zaměřený na prezentaci, komunikaci se zákazníkem, prezentaci služeb, produktů*

¹²⁶ Odpovědi za jednotlivá pracoviště jsou citovány z následujících dokumentů: KK FF MU [Škyřík 2008], SUO FPF UI [Sedláčková 2008]; VOŠIS [Slámová 2008] a VOŠKIS [Sedláková 2008].

a instituce, vedení rozhovorů, apod. Předměty zaměřené na e-learning a Práci s komunitami (zaměřená na specifické potřeby dětí, handicapovaných apod. a jejich naplňování v podobě vzdělávacích aktivit) jsou sice v nabídce pro studenty VOŠIS, specializace služby knihoven, ale pro velmi malý počet studentů, limitující množství nabízených volitelných předmětů, se realizují nepravidelně. Pohled VOŠIS na tuto tematiku je obecně jiný, nežli byste chtěla: nevyčleňuje ji zvláštní prostor, ale je součástí jiných předmětů: napadá mě např. kapitola o prezentačních dovednostech v rámci předmětu Komunikační dovednosti I a II, která umožňuje teoreticky zvládnout i prakticky si procvičit přednáškovou činnost, nebo techniky rozhovorů se zákazníky, práce s portálem státní správy za účelem předávat tyto informace občanům v Informační a komunikační politice.

VOŠKIS: Ne – kurzy nemáme. Máme cvičení, v rámci nichž je tato činnost procvičována.

Otázka 3. *Mají vaši studenti možnost absolvovat během studia praxi, která by zahrnovala i praktické pedagogické (poradenské, konzultační) zkušenosti?*

KK FF MU: V Bc. studiu je to 60 hodin u referenčních pultů v knihovnách; V NMGr. je to 20 hodin u referenčních pultů v knihovnách

SUO FPF UI: Stává se, že studenti v rámci své povinné praxe v instituci, kterou si vybrali, prošli i těmito zkušenostmi, např. příprava a realizace školení o EIZ.

VOŠIS: Rozsah praxe VOŠIS je 14 týdnů a předpokládá se, že student projde řadou odborných činností dle svého výběru, tj. obvykle někde konzultuje, radí nebo organizuje knihovní akce, ale přesná odpověď by však vyžadovala analýzu zpráv z praxí za posledních několik let.

VOŠKIS: Ano, závisí to však na možnostech pracoviště, kde je praxe vykonávána. Např. v knihovnách vysokých škol, vědeckých knihovnách či informačních centrech měst jsou přímo do poradenských a konzultačních činností zapojováni. V městských knihovnách se podílejí na akcích pro děti či dospělé (přednášky, besedy, exkurze).

Otázka 4. Jsou na vašem pracovišti běžnou praxí prezentace seminárních projektů, příp. pořádání studentských konferencí – tedy akce, kde si vaši studenti mohou vyzkoušet vystupování před publikem, přípravu prezentace a využití dalších „lektorských“ pomůcek? Pokud ano, prosím, uveďte příklady.

KK FF MU: U povinně volitelných předmětů je to běžná praxe:

- *Memetika*
- *Nové technologie v knihovnictví*
- *Informační chování*
- *Informace, technologie a lepidlo života*
- *Účast na konferencích*
- *Základy marketingu*
- *Přehled dějin české literatury*

U povinných předmětů je to vzhledem k velkému počtu studentů už méně obvyklé

- *Aplikační seminář 1,2,3*
- *Informace, komunikace, myšlení*
- *Informační věda 1*
- *Sociální komunikace*

+ pořádáme studentskou konferenci INFOKON

SUO FPF UI: Ano – každoročně děláme studentský workshop, kde studenti posledního ročníku prezentují před svými kolegy z nižších ročníků výsledky své práce – jde o vystupování před publikem, přípravu prezentace, zodpovídání dotazů, atd.

VOŠIS: Jak bylo uvedeno výše: 2 semestry předmět Sociální komunikace, který je chápán jako výběr prakticky orientovaných komunikačních témat, zde pouze namátkou: komunikační a prezentační dovednosti, pracovní interview, komunikace se čtenářem. Metody výuky: jsou skupinové prezentace, individuální prezentace, hraní rolí, analýza komunikačních situací, analýza zpětné vazby (videa, fotek). Praktické individuální i skupinové prezentace jsou běžnou součástí řady dalších předmětů (Management, Marketing,

Makroekonomie, sociální psychologie, Informace a společnost, Informační politika apod.)

VOŠKIS: Prezentace je součástí výuky, např. v rámci předmětu Sociální komunikace, Úvod do studia, Informační systémy. Studenti si dle probíraného učiva vyberou téma, jemuž se chtějí věnovat. K tomuto tématu si vytvoří PP prezentaci, vyhotoví plakát či jinou pomůcku. Vystoupí před ostatními „spolužáky“ a ti pak jejich výkon rozeberou a hodnotí. Obdobně je postupováno při zadávaných seminárních pracích. Studentskou konferenci jsme nepořádali, účastnili jsme se v posledních dvou letech na studentské konferenci INFOŠKIS v Bratislavě a na studentské konferenci pořádané v listopadu 2007 na Masarykově univerzitě (Kabinet knihovnictví). Kromě toho mají možnost se podílet na akcích organizovaných knihovnami, např. znovuotevření Památníku Jiřího Mahena.

Otázka 5. *Chystá vaše pracoviště v oblasti přípravy budoucích informačních pracovníků / knihovníků na jejich pedagogickou (poradenskou, konzultační) činnost nějaké změny, novinky, nové aktivity?*

KK FF MU: V současné době nechystáme žádné změny.

SUO FPF UI: Vzhledem k tomu, že máme obory nově otevřené a čekáme na první odezvy z jejich provozu, jsme připraveni na doladování, event. přidání nějakých nových aktivit dle aktuální potřeby.

VOŠIS: Prováděné průzkumy zjistily, že těžiště práce absolventů je skutečně v práci se zákazníkem a v komunikaci s ním. Tento předmět byl hodnocen absolventy jako velmi potřebný a užitečný. Celková koncepce studijního plánu VOŠIS při konfrontaci s praxí uspěla. Domníváme se proto, že není třeba zavádět další odborné předměty s pedagogickou tematikou. Hlavním úkolem je do budoucna zlepšit metodiku výuky odborných předmětů, která by ještě výrazněji posílila návaznost mezi předmětem Sociální komunikace a umožnila širší uplatnění komunikačních dovedností v rámci jiných odborných předmětů. Po pravdě řečeno, dnes je to různé: existují vyučující, kteří umožňují trénink studentů v přednáškové činnosti a týmovou spolupráci a věnují se pečlivě hodnocení těchto dovedností, ale najdou se samozřejmě

i takoví, kteří dávají přednost přednáškové činnosti. Nechystáme tedy revoluci, co se týká obsahu a náplně předmětů, ale zaměříme se na metodiku výuky.

VOŠKIS: V rámci reakreditace VOŠ se předpokládá změna některých vyučovacích předmětů (např. zavedení předmětu rétorika), které by měly umožnit studentům více vystupovat před „publikem“. Současně bychom se chtěli zapojit do organizování studentských konferencí přímo ve škole i mimo ni.

Shrnutí: Z výše uvedených odpovědí je zřetelné, že české vyšší odborné a vysoké školy (resp. jejich katedry či ústavy) nabízející studijní programy v oboru informační studia a knihovnictví poměrně úspěšně reagují na ty změny v pojetí informační a knihovnické profese, které se vztahují k zajišťování vzdělávacích služeb a působení knihovníků a informačních pracovníků v rolích pedagogů, lektorů a konzultantů.

Kompetence svých studentů v této oblasti zvyšují několika způsoby:

- a) Zařazováním kurzů věnujících se tématice vzdělávacích služeb, informačního vzdělávání, informační gramotnosti a souvisejícím tématům;
- b) zařazováním kurzů zaměřených na problematiku sociální komunikace, práce s klienty, rozvoj rétorických a lektorských dovedností;
- c) zprostředkováním odborné praxe, jejíž součástí je práce s klientem, např. formou poskytování referenčních služeb či přípravy knihovnických akcí různého typu (tedy i vzdělávacích);
- d) implementací takových forem výuky, které umožňují studentům aktivně se zapojit a vyzkoušet si různé formáty a způsoby prezentace výsledků své práce před publikem - včetně přípravy přednášky, doprovodné prezentace a samotného veřejného vystoupení;

- e) pořádáním studentských konferencí a seminářů, kde si studenti zmohou v praxi ověřit své dovednosti potřebné pro vystupování na veřejnosti.

Kombinace výše uvedených metod jak rozvíjet pedagogické a lektorské dovednosti budoucích knihovníků se jeví jako optimální. Studenti by měli získat základní penzum teoretických znalostí souvisejících s úlohou informačních institucí ve vzdělávání, s formami a formáty vzdělávacích služeb a metodikou vzdělávání různých cílových skupin. Pak by ale především měli být rozvíjeny jejich praktické dovednosti v této oblasti formou veřejných vystoupení, přípravy lektorských scénářů a různých vzdělávacích pomůcek a materiálů. Pokud se takovéto prvky podaří zakotvit do výuky co největšího počtu předmětů (těch, u kterých je to vzhledem k počtu studentů uskutečnitelné), povede to k rozvoji lektorských a řečnických dovedností všech absolventů, bez ohledu na jejich další směřování. Pozitivním vedlejším efektem takového stylu výuky je i vyšší míra zapojení studentů do výuky a posun od skript, učebnic a přednášení k aktivní komunikaci mezi studenty a pedagogy.

Ukazuje se také, že významnou součástí studia na vysokých a vyšších odborných knihovnických školách je odborná praxe. Během ní mají studenti možnost setkat se se skutečnými klienty různého věku a rozmanitých zájmů. Pokud uvažují o svém dalším působení v roli referenčních či učících knihovníků, měli by mít možnost vyzkoušet si tuto roli právě v rámci odborné praxe, pod vedením zkušenějších kolegů, kteří jim mohou poskytnout cennou zpětnou vazbu.

8.4 Prostor pro změny: na příkladu ÚISK FF UK

Dovolím si tvrdit, že situace na *Ústavu informačních studií a knihovnictví FF UK* je v mnoha ohledech obdobná jako na pracovištích charakterizovaných v předchozí kapitole. Studenti všech zaměření i forem studia se v rámci jádrových předmětů seznamují se základními službami informačních institucí a základními principy jejich poskytování – tudíž jsou obeznámeni i se službami vzdělávacími a referenčními, které jsou pro náš problém relevantní.

Studenti mají také možnost absolvovat kurz rétoriky, který je spojen s praktickým nácvikem veřejného vystoupení. Velká pozornost je věnována i aspektům sociální komunikace.

Své teoretické znalosti si mohou posluchači ÚISK doplnit zkušenostmi z odborné praxe, která je součástí jak bakalářského, tak navazujícího magisterského studia. Zároveň pak mnozí vyučující stylem výuky a práce při přednáškách a seminářích motivují své studenty, aby se naučili zásadám veřejného vystupování, přípravy prezentací a komunikace s publikem. V neposlední řadě se mnozí studenti již v průběhu studia účastní odborných konferencí a seminářů, kde vystupují se svými příspěvky.

Navzdory výše uvedeným skutečnostem je však třeba i studijní programy nabízené na ÚISK FF UK přizpůsobovat novým trendům oboru a také potřebám praxe. Cílem je, aby ústav opouštěli absolventi, kteří si jsou vědomi rozmanitosti informační profese a jejích různých aspektů – mezi nimi i aspektu vzdělávacího. Jedním z důležitých kroků k tomu cíli byla inovace jádrového kurzu navazujícího magisterského studia – kurzu *Bibliopedagogika*.

Inovace kurzu *Bibliopedagogika*

Jako aktuální příklad inovace kurzu věnovaného vzdělávacím aspektům informační profese bude popsán projekt inovace kurzu *Bibliopedagogika* na ÚISK FF UK. Tato inovace proběhla v rámci grantového projektu Fondu rozvoje vysokých škol v roce 2005. Hlavní řešitelkou projektu byla PhDr. Lidmila Vášová, spoluřešitelkou autorka této práce. Výsledkem projektu bylo zavedení nových témat souvisejících s rozvojem informační gramotnosti, informačním vzděláváním a úlohou knihovníků a informačních pracovníků ve vzdělávacích aktivitách. Součástí projektu byla i tvorba online podpory celého kurzu v prostředí výukového software Moodle.

Předmět *Bibliopedagogika* je tradiční součástí studijního programu především pro studenty, kteří se rozhodli pro knihovnickou specializaci. Cílem kurzu dosud bylo především objasnit základy pedagogiky a psychologie čtenáře s důrazem na aplikaci poznatků v knihovnické praxi.

Mezi stěžejní témata přednášek patřila zejména problematika procesu čtení, osobnosti čtenáře, pedagogiky čtenáře a metodiky práce se čtenářem. S těmito tématy souvisela i náplň seminářů. V posledních letech se však projevila potřeba náplň kurzu inovovat. Vzhledem k novým poznatkům v oblasti informační vědy a knihovnictví, ale i k nově se objevujícím potřebám praxe v informačních institucích je třeba přehodnotit i studijní programy, v rámci nichž se budoucí knihovníci a informační pracovníci připravují na své povolání.

Nová struktura kurzu byla vytvořena na základě nejnovějších poznatků z oboru informační vědy a knihovnictví. Nejdůležitějším zdrojem informací byla česká i zahraniční odborná literatura a poznatky o zavádění obdobných předmětů do výuky na partnerských institucích v zahraničí.

Práce na sylabu a tvorba výukových materiálů probíhaly v následujících krocích:

- a) Shromáždění informací o podobných kurzech nabízených institucemi stejného zaměření, zejm. v zahraničí. Spoluřešitelka projektu a autorka této práce strávila v průběhu roku 2004/2005 deset měsíců na School of Information and Library Science (University of North Carolina v Chapel Hill, USA) v rámci studijního pobytu financovaného z prostředků Fulbrightovy komise v České republice. Během tohoto pobytu absolvovala kurz INLS 214 User Education, který patří k nejlepším kurzům s touto tematikou na knihovnických školách v USA. Na základě této zkušenosti a po konzultacích s prof. Evelyn Daniel (*lektorka INLS 214*) byly navrženy změny v dosavadní náplni kurzu Bibliopedagogika.
- b) Definitivní úprava sylabu kurzu.. Do náplně semináře byla zahrnuta nová témata týkající se problematiky informační gramotnosti, informačního vzdělávání, vzdělávací úlohy knihoven a konkrétních aktivit a projektů v této oblasti.
- c) Příprava výukových materiálů k jednotlivým tématům. Materiály (prezentace, učební texty, výběrové bibliografie) se zpracovávaly

především k nově zavedeným tématům (*viz předchozí bod*). Elektronická verze materiálů se stala součástí online podpory kurzu (*podrobnosti dále v textu*) a studenti je mohou využívat jako doplněk přednášek a seminářů a při přípravě ke zkoušce.

Jako studijní opora pro studenty byla vytvořena online prezentace kurzu. Jako základ bylo použito prostředí Moodle (otevřený software), které je v současné době podporováno na celé Univerzitě Karlově v Praze. Kromě sylabu a základních informací souvisejících s kurzem (např. podmínky k získání atestace, seznam povinné a doporučené literatury a další organizační pokyny) zde mají studenti k dispozici veškeré vytvořené studijní materiály (učební texty, prezentace, výběrové bibliografie) rozčleněné podle jednotlivých témat. K dispozici jsou i zajímavé odkazy na profesní organizace, internetové servery, online časopisy a noviny, které nějakým způsobem souvisejí s problematikou vzdělávání, knihoven, vědy, kritického myšlení atd. Velký prostor je věnován úspěšným projektům v oblasti zvyšování informační gramotnosti, které se uskutečnily v České republice i v zahraničí.

Součástí online prezentace je i prostor pro aktuality související s touto problematikou, stejně jako prostor, kde vyučující mohou informovat studenty o nových publikacích a plánovaných akcích (konferencích, seminářích apod.). K usnadnění komunikace mezi studenty a vyučujícím jsou k dispozici tematicky vymezená diskusní fóra. V kalendáři, který je nedílnou součástí online podpory kurzu je možné upozorňovat studenty na důležité události (konference, mimořádné přednášky, začátek a konec semestru atd.) či předem vyznačit změny v harmonogramu výuky.

Snahou řešitelů projektu bylo navázat spolupráci s externími odborníky, kteří působí v praxi a představují kapacity v oblasti informačního vzdělávání v České republice. Kromě pravidelných konzultací s představiteli profesních organizací (Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR, Asociace knihoven vysokých škol ČR) a účasti na odborných konferencích, má spolupráce formu jednorázových honorovaných přednášek, na které měli

přístup nejen účastníci kurzu, ale i ostatní studenti a odborná veřejnost. Díky finančním prostředkům z projektu se uskutečnily následující akce:

- Přednáška pí. **Zdravky Pejové**¹²⁷ (International Center for Promotion and Enterprises): Information literacy Promotion and Implementation: CEI Countries Perspectives (*v rámci konference IVIG 2005, 22.9.2005 v Praze, ÚISK – spoluorganizátor; přístupné studentům i odborné veřejnosti zdarma*)
- Přednáška pí. **Boženy Blažkové** (Vědecká knihovna v Hradci Králové) na téma „Kritické myšlení a knihovny“ (*březen 2006 - v rámci přednáškového cyklu Jinonické informační pondělky; ÚISK – organizátor; přístupné studentům i odborné veřejnosti zdarma*)
- Přednáška pí. **Dagmar Turkové** (Knihovna a tiskárna pro nevidomé K.E. Macana) – exkurze do knihovny K.E. Macana s výkladem (*duben 2006 - v rámci semináře „Úvod do bibliopedagogiky“*)

Projekt měl následující výstupy:

- Inovovaný syllabus kurzu *Bibliopedagogika*
- Výukové materiály k nově zavedeným tématům (učební texty, prezentace, výběrové bibliografie)
- Online podpora kurzu ve formě webové prezentace vytvořené v prostředí Moodle. Tato prezentace je dostupná nejen studentům ÚISK, ale i zájemcům z řad odborné veřejnosti.
- Nákup odborné literatury na téma informační gramotnost a informační vzdělávání. Jedná se o tituly, které dosud nebyly dostupné v celé ČR. V tuto chvíli jsou k dispozici všem zájemcům v Knihovně společenských věd T.G. Masaryka v Jinonicích.

¹²⁷ Prezentace je dostupná na:

http://www.sprig.cz/ivig2005/prezentace/Pejova_IVIG_2005.ppt; textová verze přednášky pak na: http://www.sprig.cz/ivig2005/prezentace/Pejova_Information_LiteracyinCEIcountries_Prague_IVIG_2005.doc

Podle nově vytvořeného sylabu se již vyučovalo v akademickém roce 2005/2006 a v lednu roku 2006 byly výsledky projektu úspěšně obhájeny. Od té doby je kurz pravidelně aktualizován a každý rok jej absolvují jak studenti prezenčního navazujícího magisterského studia s knihovnickou specializací, tak studenti kombinovaného studia téhož zaměření. Do budoucna jsou plánovány další aktualizace a časem pravděpodobně i změna názvu kurzu – tak aby tento korespondoval s měnícím se obsahem kurzu.

Další prostor pro změny

Vzdělávací aspekty informační profese jsou z teoretického hlediska pokryty v několika kurzech nabízených na ÚISK. Domnívám se, že to je pro tuto chvíli dostatečné. Stále však existuje prostor pro zkvalitnění přípravy studentů na situace, kdy se ocitnou v roli pedagogů, lektorů, instruktorů či poradců.

Za možné cesty vedoucí ke kvalitnější přípravě na tuto roli považuji následující:

- Vyšší míra uplatňování takových forem výuky, které motivují studenty k diskusím, argumentaci, přípravě krátkých sdělení i delších přednášek a jejich prezentací před publikem – toto opatření se týká zejména výběrových přednášek a seminářů, resp. dalších kurzů, které jsou určeny menšímu počtu účastníků.
- Vypisování témat bakalářských a diplomových prací, týkajících se tematiky přípravy koncepcí informačního vzdělávání pro informační instituce různého typu.
- Pořádání studentských konferencí, seminářů a setkání, při nichž studenti mohou prezentovat výsledky své práce (např. bakalářské či diplomové) před svými kolegy.
- Užší spolupráce s organizacemi zajišťujícími odborné praxe pro studenty ÚISK - studenti by měli mít v případě zájmu možnost vyzkoušet si vzdělávací či referenční služby v rámci své odborné

praxe pod dohledem zkušenějších kolegů a s možností získat okamžitou zpětnou vazbu.

- Inovace systému odborných praxí tak, aby studenti měli možnost sdílet své zkušenosti z praxe se svými spolužáky v rámci zvláštního semináře.
- Podpora aktivní účasti studentů na odborných konferencích a seminářích.
- Podpora zapojení studentů do činnosti profesních organizací, odborných komisí a pracovních skupin – zejm. se zaměřením na problematiku informačního vzdělávání a rozvoje informační gramotnosti.
- Snaha o zapojení studentů do řešení grantových projektů zaměřených na problematiku informačního vzdělávání, přípravy vzdělávacích materiálů apod.

Uplatnění co největšího počtu výše uvedených opatření povede ke zvýšení kompetencí absolventů ÚISK FF UK v oblasti poskytování služeb v oblasti informačního vzdělávání a umožní jim sehrávat klíčovou roli na poli rozvoje informační gramotnosti klientů všech typů informačních institucí v České republice.

9 ZÁVĚRY

K prvotním impulsům vedoucím k vytvoření této disertační práce patřilo hluboké přesvědčení, že knihovny i další informační instituce jsou nedílnou součástí vzdělávací soustavy každého státu. Byť některé z nich nespadají přímo do resortu školství. I přesto je však jejich podíl na vzdělávání naší společnosti, šíření kulturního povědomí a vzdělanosti nezpochybnitelný. Pokud tedy uznáme pravdivost výše uvedeného tvrzení, stojíme před skutečností, že zaměstnanci informačních institucí se velmi často ocitají v pozici pedagogů, učitelů, lektorů a konzultantů.

Informační instituce reagují na aktuální situaci vyznačující se dostatkem informačních zdrojů, sofistikovaných nástrojů na jejich správu a zrychlením procesů na jejich zpracování. Jako problematická se však ukazuje oblast **informovanosti klientů a jejich připravenosti informační zdroje a v nich obsažené informace využívat** – eticky, legálně a efektivně. Tyto problémy se ještě násobí, vezmeme-li v úvahu zvyšující se nároky společnosti na připravenost jedince k celoživotnímu učení.

Analýza zahraniční [González-Alcaide et al. 2008] i české odborné literatury z oboru informační věda dokazuje, že právě problematice vzdělávání a vzdělávací úloze informačních institucí je věnována značná pozornost. Jedná se však většinou o případové studie konkrétních projektů jednotlivých knihoven. Publikací zaměřených na teoretické pojetí a zhodnocení vzdělávacích aspektů informační vědy a informační profese je minimum.

Nejčastěji je v souvislosti se vzdělávací úlohou informačních institucí zmiňována problematika **rozvoje informační gramotnosti**, jakožto souboru dovedností a znalostí klíčových pro úspěšné fungování každého jednotlivce v prostředí znalostní společnosti (např. ALA [1989]). Odborná literatura zachycuje klíčové okamžiky ve vývoji pojetí tohoto konceptu a související terminologie [např. Behrens 1994; Much, 1997; Snavely & Cooper 1997; Bawden, 2001; Virkus 2003; Nazim & Ahmad 2007]. Po roce 2000 vzniklo i několik významných koncepcí a strategií zaměřených na zvyšování úrovně informační gramotnosti v regionálním [Pejova et al. 2006] i celosvětovém

měřítku (*The Prague Declaration; Alexandria Proclamation*). Nejedná se však o jediný koncept, v němž se prolíná oblast vzdělávání s informační vědou.

Pokud uvažujeme o vzdělávacích aspektech informační vědy a informační profese, jako relevantní se ukazují i následující témata:

- management a architekturu informačních institucí zajišťující prostředí podporující formální i neformální proces učení
- pojetí veřejných informačních institucí (zejm. veřejných knihoven) jako komunitních center zahrnující:
 - rozvoj čtenářství: zejména programy pro rodiče s dětmi a pro předškolní zařízení
 - podpůrné a vzdělávací programy pro vybrané specifické cílové skupiny: děti a dospívající, seniory, národnostní menšiny, imigranty, osoby se zdravotním postižením, nezaměstnané

Výše uvedené oblasti, spolu s tematikou informační gramotnosti, zahrnují široké spektrum dílčích problémů a témat. Všechna však mají společného jmenovatele, jímž je zkvalitnění a usnadnění přístupu k různým typům informací a jejich zdrojům. **Rozvoj informační gramotnosti ve všech věkových kategoriích, příprava na celoživotní učení a na řešení komplikovaných životních situací pomocí informovaného rozhodování** – to vše jsou oblasti, ve kterých by informační instituce měly hrát klíčovou roli. A tuto roli by měla pomoci definovat informační věda. Stejně jako formy a metody, jakými by se tak mělo dít. Mělo by dojít k propojení teoretické a aplikační vrstvy oboru, jedna by měla ovlivňovat druhou, vzájemně by si měly poskytovat zpětnou vazbu. A to vše by mělo být podloženo komunikací s odborníky z dalších vědních disciplín, na základě řešení multidisciplinárních projektů.

Z hlediska spolupráce s odborníky z jiných oborů je důležité zasadit vzdělávací aspekt informační vědy do mezioborového kontextu a pokusit se naznačit prostor pro spolupráci, konfrontaci teorií, metodik a závěrů. Pro řešení vzdělávacích témat informační vědy se jeví jako relevantní zejména následující obory: sociologie, psychologie, pedagogika, politologie, veřejná

politika, právo, filozofie, informační a komunikační technologie, ekonomie a teorie kultury a management kulturních institucí. Za účelem potvrzení tohoto tvrzení byly jako teoretická východiska této disertační práce použity práce autorů vycházejících z odlišného odborného zázemí – filozofie (Jan Patočka: [Patočka 1996]), teorie kulturních institucí (David Carr: [Carr 2006]), informační věda (Carol Kuhlthau: [Kuhlthau 2004]) a vzdělávání (Ralph Catts: [Catts 2003; Clark & Catts 2007]. Na nich dokazují, jakým způsobem může spojení poznatků z různých oborů přispět k řešení klíčových témat informační vědy. **Vyvolání mezioborové diskuse považují v této oblasti za mimořádně důležité.**

V rámci uceleného pojetí problematiky vzdělávací úlohy informačních institucí je nutný detailní záběr na úlohu těch, kteří vytvářejí prostředí, které bude vybízet k poznávání nového. Knihovníků a informačních pracovníků, kteří sbírky, fondy a informace uspořádají tak, aby klienti měli rozmanité možnosti, jak do nich vstupovat, jak v nich hledat a nacházet to, co odpovídá jejich potřebám. Knihovník a informačních pracovníků, kteří svou přítomností a svými aktivitami podněcují zájem, zmírňují nejistotu a pomáhají řešit úkoly a problémy. V informační vědě a knihovnictví vznikají nové koncepty, resp. dochází k přehodnocení starších způsobů pojetí této problematiky. Vzdělávací aktivity poskytované knihovnami – a tedy personálně zajištěné knihovníky – nejsou žádnou novinkou. Od 90. let minulého století je však zjevná snaha tyto aktivity přesněji definovat, vymezit jim pozici v rámci organizační struktury knihovny a tuto pozici i jednoznačně pojmenovat. **Objevují se koncepty jako *teaching librarian* (učící knihovník) [Peacock 2001] či *professor librarian* [Douglas 1999].** V několika publikacích byl již zpracován detailní odborný profil *učícího knihovníka* [Currie 2000; Peacock 2001; Young & Harmony 1999].

Existuje mnoho oblastí, kde knihovníci a informační pracovníci mohou uplatnit získané kompetence z oblasti vzdělávání klientů. Mezi nejvýznamnější patří oblast školních a vysokoškolských knihoven.

Nově zaváděné metody aktivního vyučování a učení v oblasti základního a středního školství poskytují skvělou příležitost k tomu,

aby se školní knihovna stala centrem každé školy. Tedy místem, kde budou žáci a studenti nacházet odpovědi na dotazy, které vyvstaly během procesu učení - ať již na základě přímého zadání učitele nebo během řešení nějakého problému. A právě osoba učitele a míra spolupráce knihovny a členů pedagogického sborů se v tomto ohledu jeví jako zásadní. Na základě četných průzkumů se ukazuje, že situace v této oblasti není ideální – učitelé na základních a středních školách často nejsou zvyklí používat informační zdroje pro svou výuku a ani nemotivují žáky a studenty, aby si vyhledávali informace a využívali je pro řešení školních projektů [Williams & Coles 2007]. I z tohoto důvodu je definice kompetencí v oblasti informační gramotnosti u začínajících učitelů na základních školách považována za důležitý krok ke zkvalitnění výuky na pedagogických fakultách. **Definované kompetence by měly být zasazeny do širšího kontextu odborných kompetencí v souladu s národními standardy pro kompetence učitelů,** které jsou v mnoha zemích již používané, případně s dalšími obecněji pojatými soubory základních dovedností a znalostí potřebných pro úspěšné vykonávání profese [Evers et al 1998]. **Důležitým krokem je i profesionalizace školních knihoven – tj. jejich presonální zajištění profesionálním knihovníkem.** Zajímavým modelem a inspirací se může stát koncept tzv. *knihovníka – učitele (teacher librarian)*, využívaný zejména v USA, Kanadě, Velké Británii a Austrálii.

Velmi intenzivně se do aktivit v oblasti informačního vzdělávání zapojili především představitelé vysokoškolských knihoven. Zapojení knihovníků do výuky není převratnou novinkou ani na českých vysokých školách. **Dle aktuálního průzkumu naprostá většina vysokoškolských knihoven v České republice poskytuje služby informačního vzdělávání.** Jedná se tedy o služby a aktivity s tradicí, jejich pojetí se však v průběhu let výrazně proměnilo. Kromě tradičních vzdělávacích aktivit (exkurzí, přednášek, seminářů apod.) existují i další formy, které teprve dotvářejí ucelený systém informačního vzdělávání na dané vysoké škole. Jedná se například o referenční služby, tvorbu tištěných i elektronických výukových pomůcek a manuálů, přípravu průvodců a rozcestníků, jakožto i komplexní webovou

prezentaci knihovny. Jak na tištěné, tak na elektronické formy vzdělávání se vztahují kritéria kvalita, která by měla být dodržena.

V kontextu informačního vzdělávání, rozvoje informační gramotnosti v prostředí vysokých škol a hodnocení kvality těchto aktivit jsou v současné době diskutovány dva základní přístupy. Jedná se o tzv. **integrované (*integrated*) informační vzdělávání** a o **informační vzdělávání zakotvené (*embedded*)** přímo ve výuce. Obě zmíněná pojetí informačního vzdělávání představují výrazný krok směrem ke spolupráci mezi knihovníky a pedagogy.

Aktuálním tématem v oblasti rozvoje informační gramotnosti je hodnocení kvality a dopadu vzdělávacích programů či dílčích aktivit. **Pokusy o hodnocení úrovně tak obtížně měřitelného konceptu, jakým je informační gramotnost vyvolávají četné diskuse.** Přesto se již objevilo prvních několik testovacích nástrojů.

V srpnu 2008 proběhl na českých vysokých školách dotazníkový průzkum týkající se rozsahu a povahy vzdělávacích aktivit zajišťovaných knihovnami oslovených škol. Výsledky ukazují, že byť se situace oproti roku 2006 zlepšila, stále existují velké rezervy. Jedním z nástrojů, který by mohl přispět ke zlepšení situace by měl být dokument ***Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR*** přijatý v únoru 2008 Výkonným výborem Asociace knihoven vysokých škol ČR, jakožto doporučující materiál též asociace.

I v prostředí komerčního poskytování informačních služeb, tj. v oblasti informačního průmyslu, je věnována pozornost vzdělávání a tréninku uživatelů informačních produktů a informačních služeb. Vzdělávací **aktivity komerčních firem** v oblasti informačního průmyslu (databázových center, informačních brokerů, producentů databází) jsou nedílnou součástí jejich marketingové strategie. Za zmínku stojí zejména vzdělávání a trénink v oblasti práce s komerčními informačními produkty, jehož cílovou skupinou jsou studenti vysokých škol. Protože to jsou právě absolventi vysokých škol, kteří ve svém budoucím zaměstnání mohou mít vliv na výběr informačních služeb a informačních produktů. Častým jevem je i zaměření na vzdělávání

knihovníků a informačních pracovníků v oblasti práce s komerčními informačními produkty a službami. Právě oni jsou často klíčovými osobami, které v dané instituci (knihovně, škole, firmě) ovlivňují výběr komerčních informačních služeb a produktů. Knihovna či informační centrum také často zaštiťuje projekty zaměřené na nákup elektronických informačních zdrojů, automatizovaných knihovnických systémů či dalších nadstavbových služeb určených pro správu informačních zdrojů všeho typu.

S novými úkoly, jimž jsou knihovníci a informační pracovníci v praxi vystaveni, se objevují i nové požadavky na jejich přípravu a vzdělávání. **Kvalifikace knihovníků, kteří se zabývají vzdělávacími aktivitami, by měla sahát za hranice jejich oboru, tj. informačních studií a knihovnictví.** Měli by důkladně znát proces, který nazýváme učení a měli by vědět jakými způsoby k učení a poznávání může docházet. Zároveň by měli být schopni odhadnout, které situace jsou nejvhodnější pro to, aby podněcovaly zájem a motivovaly k získávání nových poznatků. V neposlední řadě by pak měli dokázat tyto situace systematicky vytvářet.

Klíčovými aktéry ve formálním i neformálním vzdělávání knihovníků a informačních pracovníků jsou knihovnické školy, profesní organizace, komerční vzdělávací agentury i knihovny samotné. Zvláštní postavení mají ministerstva (zejm. Ministerstvo kultury ČR a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR), která hrají roli v oblasti akreditací i poskytování finančních dotací na řešení projektů v oblasti dalšího vzdělávání knihovníků a ve sdílení zkušeností v oblasti informačního vzdělávání. V zahraničí jsou uplatňované i nástroje sloužící k individuálnímu rozvoji zejména začínajících knihovníků a informačních pracovníků jako např. mentoring.

Velmi důležitou formou rozvoje kompetencí pracovníků informační instituce je spolupráce s partnerskými institucemi obdobného charakteru, vzájemné konzultace či řešení společných projektů. Jako příklad takové spolupráce je možné uvést centralizovaný rozvojový projekt MŠMT *„Informační vzdělávání bez bariér: webový portál pro rozvoj informační gramotnosti a podporu celoživotního vzdělávání“*. Jeho vyřešení by mělo přispět k rozvoji informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR

a k začlenění informačních institucí (vysokoškolských knihoven) do vzdělávacího procesu tak, jak je tomu zvykem v zahraničí (USA, Velká Británie, Skandinávie atd.) a k rozvoji spolupráce mezi informačními pracovníky a pedagogy v oblasti informačního vzdělávání a informační podpory výuky a studia.

I české vyšší odborné a vysoké školy (resp. jejich katedry či ústavy) nabízející studijní programy v oboru informační studia a knihovnictví poměrně úspěšně reagují na ty změny v pojetí informační a knihovnické profese, které se vztahují k zajišťování vzdělávacích služeb a působení knihovníků a informačních pracovníků v rolích pedagogů, lektorů a konzultantů. Stále však existuje prostor pro změny – jak je ukázáno na příkladu *Ústavu informačních studií a knihovnictví FF UK*. Zejména se jedná o vyšší míru uplatňování forem výuky, které motivují studenty k diskusím, argumentaci, přípravě krátkých sdělení i delších přednášek a jejich prezentaci před publikem. K dalším možnostem rozvoje patří vypisování témat bakalářských a diplomových prací týkajících se přípravy koncepcí informačního vzdělávání pro informační instituce různého typu, pořádání studentských konferencí, seminářů a setkání, důkladné propracování systému odborných praxí a v neposlední řadě zapojení studentů jak do činnosti profesních organizací, tak do řešení grantových projektů.

Uplatnění uvedených opatření povede ke zvýšení kompetencí absolventů knihovnických škol v oblasti poskytování služeb v oblasti informačního vzdělávání a umožní jim sehrávat klíčovou roli na poli rozvoje informační gramotnosti klientů všech typů informačních institucí (nejen) v České republice.

10 Použité informační zdroje

10.1 Literatura

Asociace knihoven vysokých škol České republiky. (2008) *Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice: doporučující materiál Asociace knihoven vysokých škol ČR* [online]. Odborná komise IVIG AKVŠ ČR: Praha [cit. 2008-06-15]. Dostupné na: <<http://knihovny.cvut.cz/ivig/dokumenty.html>>.

Bawden, D. (2001) Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*. Roč. 57, č. 2, s. 218. ISSN 0022-0418.

Benda, L.E.; Poff, N. L.; Tague, Ch.; Palmer, M.A.; Pizzuto, J.; Cooper, S.; Stanley, E.; Moglen, G. (2002) How to avoid train wrecks when using science in environmental problem solving. *BioScience*. Roč. 52, č. 12, s. 1127-1136. ISSN 0006-3568.

Behrens, S.J. (1994) A conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*. Roč.35, č.4, s. 309-322. ISSN 0010-0870.

Bruce, Ch.S. (1997) *The Seven Faces of Information Literacy*. Adelaide: Auslib Press, 1997. ISBN 1-875145-43-5.

Bryce, T.; Macmillan, K. (2005) Encouraging conceptual change: the use of bridging analogies in the teaching of action-reaction forces and the 'at rest' condition in physics. *International Journal of Science Education*. Roč. 27, č.6, s. 737-763. ISSN 0950-0693.

Bundy, A. (2004) Australian and New Zealand Information Literacy Framework: Principles, Standards and Practice. 2 vyd. ANZIL: Adelaide. 52 s. ISBN 1-920927-00-X.

Carr, D. (1983) Adult Learning and Library Helping. *Library Trends*. Roč. 31, č. 4, s. 569-583. ISSN 0024-2594.

Carr, D. (1986) The Meaning of the Adult Independent Library Learning Project. *Library Trends*. Roč. 35, č.2, s. 327-345. ISSN 0024-2594.

Carr, D. (1992) Cultural Institutions as Structures for Cognitive Change. *New Directions for Adult and Continuing Education*. Č. 53, s. 21-35. ISSN 1052-289.

Carr, D. (2003) The promise of cultural institutions. Altamira Press: Lanham, New York, Toronto, Oxford. 240 s. ISBN 0-7591-0291-0.

Carr, D. (2006) A place not a place: Reflection and possibility in museums and libraries. Altamira Press: Lanham, New York, Toronto, Oxford. 150 s. ISBN 978-0-7591-1020-5.

Catts, R. (2003) *Information Skills Survey - Administration Manual*. CAUL, Canberra. ISBN 0-86803-999-3.

Catts, R.; Lau, J. (2008) *Towards information literacy indicators: conceptual framework paper*. UNESCO: Paris. 44 s.

Cejpek, J. (1995). Knihovnicko-informační vzdělávání v České republice. *Národní knihovna*. Roč. 6, č. 4, s. 135 -140. ISSN 0862-7487.

Cejpek, J. (1998) *Informace, komunikace a myšlení: Úvod do informační vědy*. Karolinum: Praha. 179 s. ISBN 80-7184-767-4.

Clark, C.; Catts, R. (2007) *Information Skills Survey: Its application to a medical course. Evidence based library and information practice*. Roč. 2, č. 3, s. 3-26. ISSN 1715720X.

Clyde, L. A. (2005) The teaching librarian: a literature review and content analysis of job advertisements. In *Librarianship in the information age : proceedings : the 13th BOBCATSSS Symposium 31 January - 2 February 2005 in Budapest, Hungary*. Budapest: Elte. S. 16-25. ISBN 9-634637-58-2.

Cotera, M. et al (2008) What makes a good mentor / mentee: Launching the Big Sister / Little Sister Mentorship Scheme [online] In *World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council: Libraries without borders: Navigating towards global understanding, 10-14 August 2008, Québec, Canada*. [cit. 2008-10-02] Dostupné na: <http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/099-Cotera-en.pdf>.

Csikszentmihalyi, M. (1991) *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial: New York. 320 s. ISBN 0-0609-2043-2.

Currie, C. L. (2000). Facilitating Adult Learning: The Role of the Academic Librarian. *The Reference Librarian*. Č. 69/70, s. 219-231. ISSN 0276-3877.

D'Angelo, B. More than mere collections: portfolio's as direct and authentic - assessment of information literacy outcomes [online] In *World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council: Libraries without borders: Navigating towards global understanding, 10-14 August 2008, Québec, Canada*. [cit. 2008-09-15] Dostupné na: <http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/134-Dangelo-en.pdf>.

Dewald, N. H. 1999. Transporting good library instruction practices into the web environment: an analysis of online tutorials. *The Journal of Academic Librarianship*. Roč. 25, č. 1, s. 26-32. ISSN 0099-1333.

Dewey, J. (1997) *Experience and education*. Touchstone: New York. 93 s. ISBN 0-684-83828-1.

Dewey, J. (1916). *Education and democracy*. Macmillan: New York.

Dombrovská M. (2006) Pilotní průzkum informační gramotnosti vysokoškolských studentů zaměřené na služby knihoven – IVIG 2004 (1.kolo) & IVIG 2005 (2.kolo). In *Informační gramotnost 4: Sborník příspěvků z konference*. Brno: MZK, 2006.

Dombrovská M.; Landová H.; Tichá L. (2004) Informační gramotnost – teorie a praxe. *Národní knihovna*. Roč. 15, č.1., s. 7-18. ISSN 1801-3252.

Dombrovská, M; Landová, H.; Tichá, L. (2006a) UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries. *Ikaros* [online]. Roč. 10, č. 5. Dostupný na: <http://www.ikaros.cz/node/3336>. ISSN 1212-5075.

Dombrovská, M.; Landová, H.; Tichá, L. (2006b). Country Paper: Czech Republic. In *UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries*. ICPE, Ljubljana, Slovenia, March 27-28, 2006. [cit. 2008-07-15] Dostupné na: http://www.coil-ll.si/UserFiles/File/Czech%20R_Information%20Literacy_Country%20Paper.doc.

Douglas, G.V. (1999) Professor Librarian: A model of the teaching librarian of the future. *Computers in Libraries*. Roč. 19, č. 10, s. 24-26. ISSN 1041-7915.

Eisenberg, M. B.; Berkowitz, R. E. (1999) *Teaching information and technology skills: The Big 6 in elementary schools*. Linworth Publishing: Columbus. 144 s. ISBN 0-938-86581.

Evers, F.T.; Rush, J.C; Berdrow, I. (1998). *The Bases of Competence: Skills for Lifelong Learning and Employability*. Jossey-Bass: San Francisco. ISBN 978-0-7879-0921-5.

Franklová, M. (2008) *Re: Pozdrav, omluva, prosba ...* [online]. Message to: Hana Landová. 2008-09-05 [cit. 2008-10-02]. Osobní komunikace. Obsahuje přiložený textový soubor.

Galvin, J. (2005) Alternative strategie for promoting information literacy. *The Journal of Academic Librarianship*. Roč. 31, č. 4, s. 352-357. ISSN 0099-1333.

Gendina, N.I. Could learners outcomes in information literacy be measured: pluses and minuses of testing [online] In *World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council: Libraries without borders: Navigating towards global understanding, 10-14 August 2008, Québec, Canada*. [cit. 2008-09-15] Dostupné na: <http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/134-Gendina-en.pdf>.

Gonzáles-Alcaide, G. et al. (2008) Library and Information Science Research Areas: Analysis of Journal Articles in LISA. *Journal of the American Society for Information science and Technology*. Roč. 59, č.1., s. 150-154. ISSN 1532-2882.

Gradowski, G.; Snavey L.; Dempsey, P. (1998) *Designs for active learning: A sourcebook for classroom strategies for information education*. Association of College & Research Libraries: Chicago. 232 s. ISBN 0-8389-7946-7.

Greene, M. (1980) *The dialectic of freedom*. Teachers College Press: New York. 152 s. ISBN 0-8077-2897-7.

Hogan, S.A. (1980) Training and education of library instruction librarians. *Library Trends*. Roč. 29, č.1., s.105-126. ISSN 0024-2594.

Jedličková, P. (2006) *Česká republika v procesu transformace: Globalizace, informační politiky v ČR, EU a USA a odraz transformace v oblasti knihovnictví a informační vědy*. Praha. 186 s. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí disertační práce Doc. PhDr. Rudolf Vlasák, CSc.

Johnston, B.; Weber, S. (1999) Information literacy as an academic discipline: an action research approach to developing a credit bearing class for business undergraduates. In *New fields for research in the 21st century: Proceedings of the 3rd British Nordic Conference on Library and Information Studies: 12-14 April 1999: Boras, Sweden*.

Jonassen, D.H. (2000) Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*. Roč. 24, č.4, s. 63-85. ISSN 1042-1629.

Jones, S. E. (2007) Reflections on the lecture: outmoded medium or instrument of inspiration? *Journal of Further and Higher Education*. Roč. 31, č. 4, s. 397-406. ISSN 0309-877X.

Karen, V. (2008) *Re: Disertační práce - prosba* [online]. Message to: Hana Landová. 2008-07-16 [cit. 2008-10-02]. Osobní komunikace. Obsahuje přiložený textový soubor.

Keenan, L. (1989) Andragogy Off-campus: The Library's Role. *Reference Librarian*. Roč. 24, s. 147-158. ISSN 0276-3877.

Kratochvíl, Z. (1995) *Výchova, zřejmost, vědomí*. Hermann & synové: Praha. 199 s. ISBN 80-238-0473-1.

Kuhlthau, C. C. (1988) Developing a model of the library search process: Investigation of cognitive and affective aspects. *Reference Quarterly*. Roč. 28, č. 2, s. 232-242. ISSN 0033-7072.

Kuhlthau, C. C. (1991) Inside the search process: Information seeking from the user's perspective. *Journal of the American Society for Information Science*. Roč. 42, č. 5, s. 361-371. ISSN 0002-8231.

Kuhlthau, C. C. (1993) A principle of uncertainty for information seeking. *Journal of Documentation*. Roč. 49, č. 4, s. 339-355. ISSN 0022-0418.

Kuhlthau, C.C. (1996) The concept of a zone of intervention for identifying the role of intermediaries in the information search process. In *Global Complexity; Information, Chaos and Control, Proceedings of the 59th American Society for Information Science Annual Meeting, Baltimore, MD., October 21-24, 1996*; Hardin, S, Eds.; Information Today: Medford NJ, 1996. S. 91-94.

Kuhlthau, C.C. (1999) Accommodating the user's information search process: Challenges for information retrieval system designers. *Bulletin of the American Society for Information Science*. Roč. 25, č. 3, s.12-16. ISSN 0095-4403.

Kuhlthau, C.C. (2004) *Seeking Meaning: A Process Approach to Library and Information Services*. Libraries Unlimited: Westport. ISBN 1-5915-8094-3.

Kuhlthau, C.C. (2005) Towards collaboration between information seeking and information retrieval. *Information Research [online]*. Roč. 10, č. 2. [cit. 2008-07-06]. Dostupný na: <http://informationr.net/ir/10-2/paper225.html>. ISSN 1368-1613.

Kujawa, Ch. (2008) Library marketing that works. *Public libraries*. Roč. 47, č. 3, s. 60-61. ISSN 0163-5506.

Landová, H. (2002a). *Příspěvek k řešení informační gramotnosti na vysokých školách (na příkladu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích)*. Praha. 113 s., 30 s. příloh. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí diplomové práce Peter Pálka.

Landová, H. (2002b) Informační gramotnost - náš problém(?). *Ikaros [online]*. Roč. 6, č. 8 [cit. 2008-06-30]. Dostupný na: <http://www.ikaros.cz/node/1024>. ISSN 1212-5075.

Landová, H. (2004) *Problematika zvyšování informační gramotnosti na vysokých školách: teorie a praxe*. Praha. 118 s. Rigorózní práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Ústav informačních studií a knihovnictví. Vedoucí rigorózní práce Peter Pálka.

Landová, H. (2005). Školní knihovny v Severní Karolíně. In *Informační gramotnost: Informační výchova v ČR a v zahraničí: sborník příspěvků z konference, konané 24.listopadu v Moravské zemské knihovně*. Moravská zemská knihovna: Brno, 2006. 163 s. ISBN 80-7051-167-2.

Landová, H. (2006) Knihovna: katalyzátor využívání informačních zdrojů. In *Využívanie informácií v informačnej spoločnosti: Zborník z medzinárodnej konferencie, Bratislava, Slovenská republika, 10.-11.októbra 2006*. Centrum vedecko-technických informácií: Bratislava. S. 195 – 200. Dostupné i na: <http://old-kkiv.fphil.uniba.sk/viis/VIISbornikkomplet.pdf>. ISBN 80-85165-92-9.

Landová, H.; Landová, H. (2007) *Informační zdroje ve vašich službách: jak a kde hledat informace pro studium a vědeckou práci*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Ekonomická fakulta: České Budějovice. 32 s. ISBN 978-80-7040-984-8.

Landová H.; Dombrovská, M.; Tichá L. (2008) Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice. *Bulletin Slovenské asociácie knižníc*. Roč. 16, č. 3, s. 63-65. ISSN 1335-7905.

Landová H.; Tichá, L.; Dombrovská, M.; Šedinová, P. (2008) Information literacy programmes in higher education in the Czech Republic: the path of theory and practice. In Basili, C. (ed.) *Information Literacy as the crossroad of Education and Information Policies in Europe*, CNR: Rome, 2008, in press.

Lenox, M. F.; Walker, M. L. (1992) Information literacy: challenge for the future. *International Journal of Information and Library Research*. Roč. 4, č.1, s.1-18.

Loertscher, D. V.; Woolls, B. (2002) *Information Literacy: A review of the Research*. 2.vydání. Hi Willow: San Jose, CA. ISBN 0-931510-80-5.

Loveless, A.; Longman, D. (1998) Information Literacy: Innuendo or insight? *Education and Information Technologies*. Roč. 3, č. 1. s. 27 - 40. ISSN 1360-2357.

Lupton, M. (2002) The Getting of Wisdom: Reflections of a Teaching Librarian. *Australian Academic & Research Libraries*. Roč. 33, č. 2, s. 75-86.

Merrill, M.D. (2007) A task centered instructional strategy. *Journal of Research and Technology in Education*. Roč. 40, č.1, s. 33-50. ISSN 0888-6504.

Mittermeyer D.; Quirion, D. (2003) *Information Literacy of Incoming First-Year Undergraduates in Quebec*. Conference of Rectors and Principals of Québec Universities: Québec City. 107 s. ISBN 2-89574-020-8.

Much, A. (2007) Information literacy: an exploration. *International Journal of Information Management*. Roč. 17, č. 5, s. 377-386. ISSN 0268-4012.

Nazim, M.; Ahmad, M. (2007) Research trends in information literacy: a bibliometric study. *SRELS Journal of Information Management*. Roč. 44, č. 1, s. 53-62. ISSN 0972-2467.

Owusu-Ansah, E. K. (2004) Information Literacy and Higher Education: Placing the Academic Library in the Center of a Comprehensive Solution. *The Journal of Academic Librarianship*. Roč. 30, č. 1., s. 3-16. ISSN 0099-1333.

Palán, Z. (2002) *Lidské zdroje - Výkladový slovník*. Praha: Academia. 284 s. ISBN 80-200-0950-7.

Parsloe, E. (1992) *Coaching, Mentoring and Assessing: a Practical Guide to Developing Competence*. Kogan Page: London. ISBN 0-8939-7442-0.

Partello, P. (2005) Librarians in the classroom. *Reference librarian*. Roč. 43, č. 89/90, s. 107-120. ISSN 0276-3877.

Patočka, J. (1996) *Péče o duši : soubor statí a přednášek o postavení člověka ve světě a v dějinách*. i. díl, Stati z let 1929-1952. Nevydané texty z padesátých let / Jan Patočka ; tento svazek připravili k vydání Ivan Chvatík a Pavel Kouba. 1. vyd. Praha : OIKOYMENH, 1996. 505 s. ISBN 80-86005-24-0.

Peacock, J. (2001) Teaching Skills for Teaching Librarians: Postcards from the Edge of the Educational Paradigm. *Australian Academic & Research Libraries* [online]. Roč. 32, č.1. [cit. 2008-07-10]. Dostupné z <<http://alia.org.au/publishing/aarl/32.1/full.text/jpeacock.html>>. ISSN 0004-8623.

Pejova, Z.; Catts, R.; Tichá, L.; Dombrovská, M. (Eds). (2006). *Achieving an information society and a knowledge-based economy through information literacy: Proposal for an information literacy platform and an action plan for central and south-east European countries*. Ljubljana: International Centre for Promotion of Enterprises. [cit. 2008-07-25] Dostupné na: http://www.coil-l.si/UserFiles/File/Proposal%20for%20an%20Information%20Literacy%20Platform_Brochure.pdf.

Pochet, B.; Thirion, P. (2008). Quels enseignements retenir de l'évaluation des competences documentaires des étudiants qui accèdent à l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique? [online] In *World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council: Libraries without borders: Navigating towards global understanding, 10-14 August 2008, Québec, Canada*. [cit.2008-09-15] Dostupné na: <http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/134-Pochet-Thirion-fr.pdf>.

Reichel, M. (1991) Library literacy. *Reference Quarterly*, Roč. 31, č.1, s. 25. ISSN 0033-7072.

Sedláčková, B. (2008) *Re: Disertační práce – prosba*. [online]. Message to: Hana Landová. 2008-08-01 [cit. 2008-10-02]. Osobní komunikace. Obsahuje přiložený textový soubor.

Sedláková, B. (2008) *Disertační práce*. [online]. Message to: Hana Landová. 2008-07-23 [cit. 2008-10-02]. Osobní komunikace. Obsahuje přiložený textový soubor.

Slámová, H. (2008) *Re: Disertační práce – prosba*. [online]. Message to: Hana Landová. 2008-07-18 [cit. 2008-10-02]. Osobní komunikace. Obsahuje přiložený textový soubor.

Snavely, L. L.; Cooper, N. A. (1997) The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*. Roč. 23, č. 1, s. 9-14. ISSN 0099-1333.

Sonntag, G. (2008) We have evidence, they are learning: using multiple assessments to measure student information literacy learning outcomes. [online] In *World Library and Information Congress: 74th IFLA General Conference and Council: Libraries without borders: Navigating towards global understanding, 10-14 August 2008, Québec, Canada*. [cit. 2008-09-15] Dostupné na: <http://www.ifla.org/IV/ifla74/papers/134-Sonntag-en.pdf>.

Spector, J. M. (2004) Problems with problem-based learning: Comments on model-centered learning and instruction in Seel (2003). *Technology, Instruction, Cognition and Learning*. Roč. 1, č. 4, s. 35-374. ISSN 1540-0182.

Swanson, T. (2006) Information literacy, personal epistemology, and knowledge construction: potential and possibilities. *College & Undergraduate Libraries*. Roč. 13, č. 3., s. 93-112. ISSN 1069-1316.

Škyřík, P. (2008) *Re: Disertační práce – prosba*. [online]. Message to: Hana Landová. 2008-09-19 [cit. 2008-10-02]. Osobní komunikace. Obsahuje přiložený textový soubor.

TDKIV : *Česká terminologická databáze z oblasti knihovnictví a informační vědy* [online databáze]. 2003-. Praha : Knihovnický institut NK ČR, 2003- [cit. 2008-07-20]. Databáze vznikla v letech 2001-2002 v rámci projektu podpořeného grantem MK ČR. Dostupná na World Wide Web: <<http://sigma.nkp.cz/cze/ktd>>.

Terhart, E. (2003) Constructivism and teaching: a new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*. Roč. 35, č. 1, s. 25–44. ISSN 0022-0272.

Tichá, L.; Žižková, Š.; Ramajzlová, B. (1999) Koncepce informační výchovy na ČVUT [online]. Praha: ČVUT, Dostupné na: <http://platan.vc.cvut.cz/vychova/koncepce.doc>

Tondeur, J.; van Braak, J.; Valcke, M. (2007) Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology*. Roč. 38, č. 6, s. 962-976. ISSN 0007-1013.

Virkus, S. (2003) Information literacy in Europe: a literature review. *Information research* [online] Roč. 8, č. 4. [cit. 2008-06-30] Dostupný z: <http://informationr.net/ir/8-4/paper159.html>. ISSN 1368-1613.

Vlasák, R. (2001) Informační sektor, informační profese a informační vzdělávání. *Národní knihovna*. Roč. 12, č. 3. s. 159-168. ISSN 0862-7487.

Williams, D.; Coles, L. (2007) Teachers' approaches to finding and using research evidence: an information literacy perspective. *Educational Research*. Roč. 49, č. 2, s. 185-206. ISSN 0013-1881.

Young, R.; Harmony, S. (1999) *Working with Faculty to Design Undergraduate Information Literacy Programs: A How-to-Do-It Manual for Librarians*. New York: Neal-Schuman Publishers. ISBN 1-5557-0354-2.

Zabel, D. (2004) A Reaction to „Information Literacy and Higher Education“. *The Journal of Academic Librarianship*. Roč. 30, č. 1., s. 17-21. ISSN 0099-1333.

Zmrzlík, M. (2002) Tak jsme ochutnali, aneb KM ve sborovně. *Kritické listy: čtvrtletník pro kritické myšlení ve školách*. Roč. 3, č. 7. Dostupné na: http://www.kritickemysleni.cz/klisty.php?co=klisty7_ochutnavka. ISSN 1214-5823.

10.2 Internetové stránky a portály

Albertina Icome Praha:

<http://www.aip.cz>

American Library Association:

<http://www.ala.org>

Asociace knihoven vysokých škol ČR:

<http://www.akvs.cz>

Asociace knihoven vysokých škol ČR, Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost:

<http://knihovny.cvut.cz/ivig>

Association of Independent Information Professionals:

<http://www.aiip.cz>

Big6:

<http://www.big6.com>

Clearinghouse for Information Literacy and Lifelong Learning:

<http://www.coil-ll.si>

Conn Elementary School, North Carolina, USA:

<http://connes.wcpss.net>

Česká zemědělská univerzita v Praze:

<http://www.czu.cz>

Česká zemědělská univerzita v Praze, Studijní a informační centrum:

<http://www.sic.czu.cz>

České vysoké učení technické v Praze:

<http://www.cvut.cz>

České vysoké učení technické v Praze, Fakulta strojní:

<http://www3.fs.cvut.cz>

České vysoké učení technické v Praze, Knihovny:

<http://knihovny.cvut.cz>

Dialog®:

<http://www.dialog.com>

Dillard Drive Middle School, North Carolina, USA:

<http://dillarddrivems.wcpss.net>

Education Testing Services:

<http://www.ets.org>

Fulbrightova komise v České republice:
<http://www.fulbright.cz>

Medistyl, s.r.o.:
<http://www.medistyl.cz/is/reserse.htm>

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR:
<http://www.msmt.cz>

Národní knihovna České republiky:
<http://www.nkp.cz>

National Forum on Information Literacy:
<http://www.infolit.org>

North Carolina Association of School Librarians:
www.nclaonline.org/ncasl/index.html

North Carolina Department of Public Instructions:
www.ncpublicschools.org

North Carolina Library Association:
<http://nclaonline.org>

North Carolina School Library Media Association:
<http://www.ncslma.org>

SPRIG – Společnost pro rozvoj informační gramotnosti:
<http://www.sprig.cz>

St. David's School, North Carolina, USA:
<http://www.sdsd.org>

STN International:
<http://www.stn-international.de>

Svaz knihovníků a informačních pracovníků ČR:
<http://skip.nkp.cz>

University of North Carolina – Chapel Hill, School of Information and Library Science:
<http://sil.sil.unc.edu>

U.S. National Commission on Libraries and Information science:
<http://www.nclis.gov>

Výzkumný ústav pedagogický:
<http://www.vuppraha.cz>

Západočeská univerzita v Plzni:
<http://www.zcu.cz>

10.3 Seznam obrázků

Obr.1	Počet článků s tematikou informační gramotnosti publikovaných v časopisech excerpovaných databází LISA (Library and Information Science Abstracts) v letech 1990-2008.....	23
Obr.2	Nové logo informační gramotnosti.....	26
Obr.3	Hierarchický model obecně využitelných dovedností [Catts 2008]	50
Obr.4	Model kompetencí učícího knihovníka dle Judith Peacock [Peacock 2001].....	60
Obr.5	Školní knihovny bývají velmi prostorné ... – Dillard Drive Middle School, Raleigh NC.....	72
Obr.6	... a barevné – Conn Elementary School, Raleigh NC.....	73
Obr.7	Místo, kde si děti půjčují knihy nebo kam přicházejí pro radu - Conn Elementary School, Raleigh NC.....	74
Obr.8	Přítomnost problematiky informačního vzdělávání v dlouhodobém záměru vysokých škol v ČR.....	90
Obr.9	Účast vysokých škol v ČR na řešení projektů s tematikou informačního vzdělávání.....	91
Obr.10	Existence pozice koordinátora informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR.....	92
Obr.11	Přítomnost aktivit v oblasti informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR.....	93
Obr.12	Zastoupení jednotlivých forem informačního vzdělávání.....	94
Obr.13	Tematické zaměření vzdělávacích akcí.....	95
Obr.14	Požadavky na pedagogické vzdělání knihovníků na vysokých školách v ČR.....	97
Obr.15	Profesní rozvoj pracovníků knihoven podílejících se na informačním vzdělávání klientů.....	98
Obr.16	Účast na odborných akcích s tematikou informačního vzdělávání.....	99
Obr.17	Pravidelné sledování odborných periodik s tematikou informačního vzdělávání.....	100
Obr.18	Nákup odborné literatury s tematikou informačního vzdělávání.....	101
Obr.19	(A) Nabídka informačního vzdělávání v angličtině.....	102
	(B) Dostupnost informací o vzdělávacích aktivitách knihovny na webových stránkách.....	102
	(C) Členství v pracovních skupinách, fórech či organizacích zaměřených na problematiku informačního vzdělávání.....	102
	(D) Zájem o další profesní rozvoj v oblasti informačního vzdělávání..	102
Obr.20	Grafický návrh domovské stránky portálu Infogram (autor: MathAn Praha, s.r.o.)	128

11 Přílohy

Příloha 1: Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v ČR

V příloze je uveden následující dokument:

Asociace knihoven vysokých škol České republiky. (2008) *Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice: doporučující materiál Asociace knihoven vysokých škol ČR* [online]. Odborná komise IVIG AKVŠ ČR: Praha [cit. 2008-06-15]. Dostupné na: <<http://knihovny.cvut.cz/ivig/dokumenty.html>>.

ASOCIACE KNIHOVEN VYSOKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY
Odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost



**KONCEPCE INFORMAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH
V ČESKÉ REPUBLICE**

Doporučující materiál Asociace knihoven vysokých škol ČR

PRAHA
Únor 2008

© AKVŠ ČR 2008

Tento dokument byl vytvořen členy komise IVIG AKVŠ a může být volně šířen a kopírován s ohledem na autorský zákon. V případě použití celého dokumentu nebo jeho částí je možné využít např. následující bibliografickou citaci:

Asociace knihoven vysokých škol České republiky. *Koncepce informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice: doporučující materiál Asociace knihoven vysokých škol ČR* [online]. Praha : Odborná komise IVIG AKVŠ ČR, 2008 [cit. RRRR-MM-DD]. Dostupné na [www:<http://knihovny.evut.cz/ivig/dokumenty.html>](http://knihovny.evut.cz/ivig/dokumenty.html).

OBSAH

Úvod	4
1 Význam a cíle informačního vzdělávání	5
2 Východiska	6
2.1 Informační gramotnost jako soubor klíčových kompetencí v informační společnosti ..	6
2.2 Klíčoví aktéři a aktuální veřejněpolitické dokumenty na poli informační gramotnosti	7
2.2.1 Klíčoví aktéři	7
2.2.2 Aktuální veřejněpolitické dokumenty	8
2.3 Úroveň informační gramotnosti vysokoškolských studentů	9
2.3.1 Charakteristika situace na vysokých školách	9
2.3.2 Pilotní průzkum úrovně informační gramotnosti studentů na VŠ v ČR	10
3 Priority	12
4 Opatření	14
Závěr	16
 Seznam příloh	 17
Příloha 1 Standardy informační gramotnosti vysokoškolského studenta	18
Příloha 2 Vybrané zahraniční iniciativy v oblasti informační gramotnosti	19
Příloha 3 Modelový akční plán přípravy projektu informačního vzdělávání	21
Příloha 4 Článek o pilotním průzkumu úrovně informační gramotnosti vysokoškolských studentů	27

Úvod

Podporovat aktivity vysokoškolských knihoven v oblasti informačního vzdělávání¹, přispívat k rozvoji informační gramotnosti studentů, vytvářet zázemí pro pracovníky knihoven, kteří s informačním vzděláváním začínají, usnadnit jim tvorbu jejich koncepce a spolupracovat s pedagogy při začleňování informačního vzdělávání do učebních programů vysokých škol, to vše je cílem Odborné komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost (dále jen IVIG), která pracuje v rámci Asociace knihoven vysokých škol od roku 2002.

Připravit modelovou koncepci rozvoje informačního vzdělávání a informační gramotnosti na vysokých školách plánovali členové komise IVIG už před několika lety. Bylo ale potřeba postavit ji na základě jasně vymezených pojmů z oblasti informační gramotnosti a reálných cílů informačního vzdělávání. Proto nejdříve začali připravovat teoretická východiska a analýzu současného stavu na vysokých školách. Vytvořili model informační gramotnosti podle zahraničních definic, formulovali standardy informačně gramotného vysokoškolského studenta a připravili a realizovali projekt pilotního průzkumu stavu informační gramotnosti vysokoškolských studentů na osmi univerzitách a fakultách. Na těchto základech, analýze stavu v zahraničí a vlastních praktických zkušenostech postavili tuto koncepci. Jako příloha je uveden modelový akční plán přípravy projektu informačního vzdělávání.

Koncepce je určena akademickým funkcionářům, vysokoškolským pedagogům a vysokoškolským knihovníkům a má sloužit jako vysvětlení významu informační gramotnosti, zdůvodnění implementace informačního vzdělávání do učebních plánů, popis priorit a příslušných opatření a návod, jak postupovat při přípravě projektů na podporu informační gramotnosti.

¹ Definice pojmu informační vzdělávání viz DOMBROVSKÁ, Michaela; LANDOVÁ, Hana; TICHÁ, Ludmila. Informační gramotnost - teorie a praxe v ČR. *Národní knihovna*, 2004, roč. 15, č. 1, s. 7-19. Dostupné i na WWW: <http://coll.nkp.cz/nkkr/pdf/0401/0401007.pdf>

1 VÝZNAM A CÍLE INFORMAČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Rostoucí význam informací v současné společnosti a rozvoj nástrojů, které umožňují jejich sdílení, vede ke zvyšování nároků na občany. Důraz je kladen především na orientaci v dostupných informačních zdrojích a na znalosti a dovednosti spojené jak s vyhledáváním a hodnocením informací, tak s jejich využitím v různých životních situacích. Neopominutelnou součástí je respektování autorství a etické zacházení s informacemi. Tato skutečnost vyvolává četné diskuze o potřebných změnách v naší vzdělávací soustavě, které se týkají i univerzitních studijních programů. Vysoké školy jsou posledním článkem vzdělávacího řetězce, který může přispět k přípravě na celoživotní učení, orientaci ve stále větším množství poznatků a informací, jejich hodnocení a efektivnímu využívání.

Dosavadní systém výuky na vysokých školách přestává odpovídat nárokům na studium a pozdější odbornou, případně vědeckou činnost, ale i nárokům každodenního života ve společnosti. Instituce poskytující vyšší vzdělávání by měly studentům vytvořit předpoklady pro kvalifikované řešení problémů při studiu i v jejich osobním životě a usnadnit jim uplatnění na trhu práce. Měly by jim umožnit připravit se na svět sdílení informací, rychlých změn a komplexních souvislostí. To vyžaduje změnu stylu výuky a použití metod založených na využití informačních zdrojů.

Zařazování různorodých forem informačního vzdělávání do vysokoškolského studia je zcela v souladu s trendy, které v této sféře vzdělávacího systému nastupují a stává se i jedním z důležitých kritérií hodnocení kvality jednotlivých vysokých škol. S tím souvisí i otázka akreditací nových oborů a obnovování akreditací oborů již zavedených. Studijní plán každého oboru by měl zahrnovat co nejširší škálu prvků, které povedou ke zvýšení informační gramotnosti studentů.

Informační vzdělávání je dlouhodobý proces, který vede ke zvyšování úrovně informační gramotnosti a který by měl prolínat celým vzdělávacím systémem – od základních až po vysoké školy. Jeho jednotlivé stupně by na sebe měly plynule navazovat. Tato koncepce proto vychází, mimo jiné, i z rámcových vzdělávacích programů, které jsou sestaveny pro základní školy a pro gymnázia². Významnou součástí této koncepce jsou i Standardy informační gramotnosti studenta vysoké školy³, jako dokument, který charakterizuje cílový stav, k němuž v procesu informačního vzdělávání směřujeme.

² Podrobnosti v kapitole 2.2.2

³ Viz Příloha č. 1

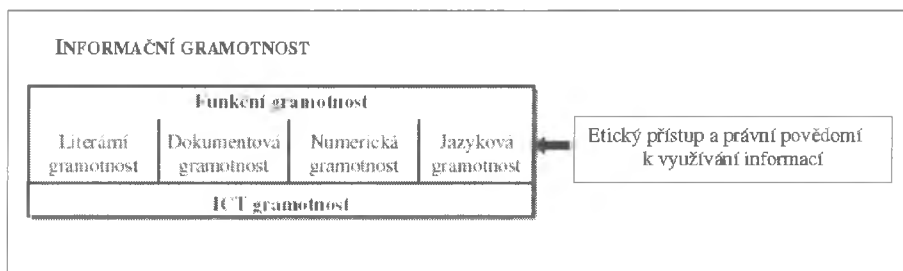
2 VÝCHODISKA

2.1 Informační gramotnost jako soubor klíčových kompetencí v informační společnosti

Gramotnost znamená v přeneseném významu soubor klíčových kompetencí, tedy konkrétních znalostí či dovedností. Funkční gramotnost je schopnost takové znalosti či dovednosti použít. Informační gramotnost pak klade důraz na kontext rozvoje informačních a komunikačních technologií a z toho plynoucí význam orientace ve světě informací.

Pro rozvoj oblasti informačního vzdělávání je významná rámcová shoda na obsahu pojmu informační gramotnost. Východiskem pro následující model se stala definice podaná v rámci mezinárodního projektu IALS/SIALS⁴, kde byla funkční gramotnost definována jako schopnost aktivně participovat na světě informací a dále rozčleněna do tří složek: gramotnost literární, jako schopnost nalézt a porozumět informaci z textu, gramotnost dokumentová, jako schopnost vyhledat a využít přesně definovanou informaci a numerická gramotnost, jako dovednost pracovat s čísly a grafy. Za významnou složku navíc považujeme jazykovou gramotnost jako schopnost porozumět a dorozumět se v mateřském i cizím jazyce. Dále k funkční gramotnosti připojujeme gramotnost v oblasti informačních a komunikačních technologií (dále jen ICT gramotnost), jako schopnost uživatelské práce s počítačem (a dalšími nástroji) a sítěmi (zejména internetem). Přičemž ICT gramotnost je vždy podporou ostatních složek a sama o sobě nezvyšuje informační přínos pro konkrétního člověka. Informační gramotnost je tak funkční gramotnost v informační společnosti.

Obr. 1: Model informační gramotnosti⁵



Rozvíjet informační gramotnost proto znamená vycházet z doporučení, která vyplývají z výzkumů funkční gramotnosti: přesun důrazu z faktografie na obecnější kompetence, rozvoj komunikačních dovedností a důraz na výuku cizích jazyků, zejména angličtiny. Navíc to však znamená také rozvíjení schopností práce s informačními a komunikačními technologiemi, což je důležitou podmínkou uplatnění v informační společnosti.

Z praxe knihovníků a informačních pracovníků vyplývá potřeba zdůraznit ještě jeden aspekt práce s informacemi, který však samotnou informační gramotnost přesahuje, a to etický přístup a znalost právních aspektů, které s informacemi souvisí. Tedy povědomí o tom, že

⁴ Informace na: <http://www.statcan.ca/english/freepub/89-588-XIE/about.htm>

⁵ DOMBROVSKÁ, Michaela; LANDOVÁ, Hana; TICHÁ, Lucmila. Informační gramotnost - teorie a praxe v ČR. Národní knihovna, 2004, roč. 15, č. 1, s. 7-19. Dostupné i na WWW: <http://full.nkp.cz/nkkr/pdf/0401/0401007.pdf>

použité zdroje je třeba citovat a užívat je v souladu s autorským právem. Tento princip byl doplněn k výše uvedenému modelu informační gramotnosti v roce 2006.

2.2 Klíčoví aktéři a aktuální veřejněpolitické dokumenty na poli informační gramotnosti

2.2.1 Klíčoví aktéři

V problematice informační gramotnosti z pohledu veřejněpolitické praxe je nutné vymezit klíčové aktéry, kteří se podílejí na tvorbě a realizaci relevantních politik, nebo jsou jejich uživateli.

Jedná se o následující instituce a jednotlivce:

a) Aktéři – instituce

- **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR⁶** je iniciátorem a realizátorem Národního programu rozvoje vzdělávání, který je určující politikou České republiky v oblasti vzdělávání. Je garantem kurikulární politiky a vypisuje programy pro rozvoj celoživotního vzdělávání.
- **Ministerstvo kultury ČR⁷** se věnuje problematice činnosti knihoven, které poskytují veřejné knihovnické a informační služby. Zajišťuje otázky týkající se příslušné legislativy (např. předkládá knihovní zákon), evidence knihoven a jejich rozvoje (programy finanční podpory). Vypisuje programy pro další vzdělávání knihovníků.
- **Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR⁸** určuje politiku zaměstnanosti a podílí se na organizaci rekvalifikačních kurzů a celoživotního vzdělávání.
- **Vzdělávací instituce** – zejména školy (základní, střední, vysoké a další) a instituce, které realizují vzdělávání na všech stupních, včetně celoživotního vzdělávání, a mohou přispět k rozvoji informační gramotnosti.
- **Knihovny** – slouží jako brána k informacím pro občany, jako informační centra, pořádají kurzy rozvoje informační gramotnosti, kurzy práce s informacemi, umožňují svým návštěvníkům přístup k informačním zdrojům, přístup na internet.
- **Profesní sdružení** – zejména Asociace knihoven vysokých škol ČR⁹ (a její odborná komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost), Svaz knihovníků a informačních pracovníků¹⁰ (a jeho odborná sekce Klub školních knihoven), Konference rektorů vysokých škol a další. Mohou poskytovat metodickou i finanční podporu.
- **Nestátní neziskové organizace** – rozvoj občanské společnosti a rozvoj informační gramotnosti spolu úzce souvisí. Informačně gramotný občan se může aktivně účastnit života v informační společnosti.
- **Soukromé firmy** – jako zaměstnavatelé a zároveň instituce, které mohou ovlivňovat tvorbu národních politik.
- **Média** – informují o problematice informační gramotnosti a mají silný vliv na popularizaci informačního vzdělávání.

⁶ Viz <http://www.mswt.cz/>

⁷ Viz <http://www.mkc.cz/>

⁸ Viz <http://www.mpsv.cz/>

⁹ Viz <http://www.akvs.cz/>

¹⁰ Viz <http://skup.akp.cz/>

b) Aktéři – jednotlivci

- **Tvůrci relevantních politik** (zejména politiky informační a vzdělávací) – politici, úředníci, experti. Vytvářejí podmínky pro praxi informačního vzdělávání a oporu pro rozvoj informační gramotnosti.
- **Pedagogové** – uvádějí do praxe kurikula a relevantní politiky na všech stupních vzdělávacích institucí.
- **Knihovníci** – přispívají k rozvoji informační gramotnosti uživatelů knihoven, tvoří, realizují a propagují projekty informačního vzdělávání.
- **Uživatelé** – zejména žáci, studenti, účastníci celoživotního vzdělávání, uživatelé se specifickými potřebami (zahraniční studenti, zdravotně znevýhodnění apod.), jsou efektivními skupinami projektů informačního vzdělávání.

2.2.2 Aktuální veřejněpolitické dokumenty

Z veřejněpolitických dokumentů jsou pro oblast informační gramotnosti klíčové následující:

- **Strategie celoživotního učení České republiky¹¹ (2007):** dokument definuje základní pojmy – z pohledu České republiky i Evropské unie, analyzuje současný stav v oblasti celoživotního učení v ČR, definuje priority dalšího vývoje a předkládá návrhy řešení.
- **Koncepce rozvoje knihoven v České republice na léta 2004–2010¹²** obsahuje část týkající se poslání knihoven:
Knihovny se ve svém poslání podílejí zejména na:
 - celoživotním vzdělávání, podpoře nezávislého rozhodování a duchovního rozvoje a uspokojování kulturních potřeb všech občanů bez rozdílu.
 - vytváření infrastruktury pro oblast vzdělávání, výzkumu a vývoje.Díleč cíle dle autorů zmíněné koncepce jsou:
 - zvyšovat úlohu knihoven v procesu celoživotního vzdělávání.
 - podpořit v knihovnách dostupnost služeb a prostředků pro podporu vzdělávání na internetu.
 - vytvářet v knihovnách multimediální víceúčelová pracoviště, umožňující přístup ke školení a zařízení pro práci s digitálními dokumenty, zajistit dostupnost těchto služeb i pro obyvatele v malých obcích,
 - vytvořit podmínky pro zajištění informační výchovy uživatelů ke zvýšení jejich funkční gramotnosti a tím i schopnosti efektivně vyhledávat a využívat informační zdroje.
- **Rámcový vzdělávací program:** osvojení strategie učení, motivace pro celoživotní učení, podněcování k tvořivému myšlení, logickému uvažování, řešení problémů a schopnost spolupracovat uvádí už Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2007¹³ a podobně i Rámcový program pro gymnázia 2007¹⁴. Stejně tak klíčové kompetence jsou shodné i pro vysokoškolské vzdělávání. Návaznost je tedy zřejmá, ale je třeba určit úroveň, jakých by měli dosáhnout žáci základních škol, studenti gymnázií a následně vysokoškolští studenti. Koncepce poukazuje na tuto návaznost, ale teprve praktické zkušenosti a spolupráce se středními školami umožní navázat na schopnosti a dovednosti studentů v příslušných oblastech, v jednotlivých oborech a ve vyšší úrovni.

¹¹ Dostupné na: <http://www.mmr.cz/cw/strategie-celozivotniho-uceni-cr-I>

¹² Dostupné na: http://knihovnam.nkp.cz/kuc/Koncepce04_10.doc

¹³ Dostupné na: http://www.vupraha.cz/soubory/RVP_ZV_2007-07.pdf

¹⁴ Dostupné na: http://www.vupraha.cz/soubory/RVP_G_2007-07_final.pdf

- Aktualizace Dlouhodobého záměru vzdělávací a vědecké, výzkumné, vývojové, umělecké a další tvůrčí činnosti pro oblast vysokých škol¹⁵: zásadní dokument MŠMT v oblasti vysokých škol. Aktualizace pro rok 2008 obsahuje následující body relevantní pro oblast rozvoje informační gramotnosti:

1) zvýšení úrovně kvality a konkurenceschopnosti VŠ v oblasti vzdělávání a výzkumu vedoucího k inovacím; 2) rozvoj a doplnění studijních programů; 3) celoživotní vzdělávání; 4) distanční a kombinované formy vzdělávání a 5) rozvoj znalostí a profesionalizaci řízení VŠ.

Aktivity v oblasti informační gramotnosti v České republice jsou inspirovány zahraničními projekty a iniciativami – ať již regionálními či mezinárodními, případně uskutečňovanými v rámci velkých nadnárodních organizací (viz *Příloha 2*).

2.3 Úroveň informační gramotnosti vysokoškolských studentů

2.3.1 Charakteristika situace na vysokých školách

Programy informačního vzdělávání na vysokých školách v České republice se v posledních letech rychle rozvíjejí – stávají se komplexnějšími, rozmanitějšími a zaměřují se na další cílové skupiny. Nejde již pouze o úvodní přednášky pro studenty 1. ročníků, mnohé školy se snaží systematicky pracovat i se studenty z vyšších ročníků, zejména s těmi, kteří připravují bakalářskou či diplomovou práci. Již tradiční cílovou skupinou jsou studenti doktorského studia. Pozornost začíná být věnována studentům kombinovaných a distančních studijních programů. Cílovými skupinami, které jsou v možnosti zapojení do informačního vzdělávání dosud opomíjené, jsou zejména zdravotně postižení studenti a zahraniční studenti studující programy v jiném než českém jazyce.

Garanty dílčích přednášek i ucelených kurzů v oblasti informačního vzdělávání jsou nejčastěji knihovny jednotlivých vysokých škol (fakult). Případy fungující spolupráce mezi knihovnami a pedagogy a společné zajišťování aktivit informačního vzdělávání jsou stále spíše výjimečné. Vzdělávání uživatelů si získává stále důležitější pozici ve struktuře služeb vysokoškolských knihoven. Znamená to však i nároky na personální, technické a finanční zajištění těchto aktivit. Na zahájení či další rozvoj programů informačního vzdělávání je ale možné využít grantových prostředků (Fond rozvoje vysokých škol; Rozvojové projekty MŠMT). Rozvíjí se i spolupráce mezi vysokými školami, výměna zkušeností a sdílení dobré praxe – a to zejména na platformě Odborné komise pro informační vzdělávání a informační gramotnost IVIG v rámci Asociace knihoven vysokých škol.¹⁶

Bariéry

Na základě zmíněných šetření a dlouhodobého sledování prostředí českých vysokých škol byly kromě pozitivních trendů identifikovány rovněž bariéry bránící dalšímu rozvoji informační gramotnosti:

- nepochopení základních pojmů v celé šíři a zaměření hlavně na informační a komunikační technologie (dále jen ICT),

¹⁵ Aktualizace pro rok 2008 dostupná na:

http://www.msmt.cz/uploads/soubory/vysoke_skoly/07.04.19_Aktualizace_OZ_2008_5_M.doc

¹⁶ Informace dostupné na: <http://knihovny.cvut.cz/ivig/>

- nedoccenění významu začlenění informačního vzdělávání do učebních osnov ze strany managementu, chybí užší spolupráce pedagogy, a tak nositelé a šéftitelé informační gramotnosti na vysokých školách jsou pořád převážně knihovníci,
- podceňování etického přístupu k využívání informací a z toho vyplývající důsledky - plagiátorství a porušování autorských práv,
- nedostatečný důraz na význam celoživotního učení.

Trendy

V letech 2000, 2003 a 2006 byla uskutečněna dotazníková šetření mapující rozvoj aktivit v oblasti informačního vzdělávání na českých veřejných vysokých školách. Srovnání výsledků z jednotlivých šetření ukazuje pozitivní vývoj srovnatelný s trendy na zahraničních univerzitách. Za významné je možné považovat zejména:

- postupná implementace prvků informačního vzdělávání do výuky,
- zohlednění problematiky informační gramotnosti v dlouhodobých plánech univerzit,
- zjevné úsilí o vytváření koncepcí a strategií pro rozvoj informační gramotnosti,
- zvyšující se důraz na propagaci informačního vzdělávání,
- vytvoření nových pracovních pozic specialistů na vzdělávací aktivity knihoven.

2.3.2 Pilotní průzkum úrovně informační gramotnosti studentů na VŠ v ČR¹⁷

Průzkum úrovně informační gramotnosti vysokoškolských studentů, který v letech 2004 a 2005 postupně probíhal na vybraných univerzitách a byl zaměřen na služby knihoven ukázal, že oproti standardům informační gramotnosti vysokoškolského studenta, které v průzkumu vyjadřují ideální stav a tedy 100 procentních bodů, dosahují čeští studenti v průměru pouze 53 procentních bodů. Žádoucí stav je přitom alespoň 70 procentních bodů¹⁸. Tohoto výsledku dosahují pouze studenti, kteří zamyšlejí ukončit studium s doktorským titulem a kteří v průběhu studia absolvovali v nějaké formě kurz zaměřený na práci s informacemi.

Obecně platí, že informační gramotnost se zvyšuje se stupněm studia (kterým student plánuje své studium zakončit) a je vždy vyšší u těch, kteří absolvovali kurz zaměřený na práci s informacemi. Kurz práce s informacemi absolvovalo 23% respondentů všech fakult a téměř tři čtvrtiny z těchto studentů ho považují za důležitý. Studenti technických směrů mají výrazně vyšší numerickou gramotnost ve srovnání se studenty směrů humanitních. Naopak ICT gramotnost je víceméně shodná pro studenty všech fakult. Zda se jedná o studenta či studentku přitom u celkové informační gramotnosti nehraje významnou roli, rozdíl se projevuje jen u jednotlivých složek (u ICT gramotnosti a numerické ve prospěch studentů, u literární gramotnosti ve prospěch studentek).

Pilotní průzkum prokázal korelace mezi jednotlivými složkami informační gramotnosti. ICT gramotnost tvoří základ ostatním složkám informační gramotnosti (ti, kdo mají vyšší ICT gramotnost, mají vyšší i ostatní gramotnosti). ICT je významným nástrojem pro práci s informacemi. Nadto průzkum prokázal, že ICT gramotnost není pro vysokoškolské studenty problém. Nízké hodnoty jsme zaznamenali především u gramotnosti literární a dokumentové (se kterými pak koreluje také gramotnost jazyková).

Pro aktéry informačního vzdělávání to znamená soustředit se zejména na aktivní práci s dokumenty a zdroji informací, a to v jazyce mateřském i cizím. Průzkum prokázal nízkou

¹⁷ Výsledky průzkumů byly publikovány – viz [Dombrovská, 2006] v Příloze 4.

¹⁸ Podrobnosti k hypotézám průzkumu a bodovému hodnocení – viz [Dombrovská, 2006] v Příloze 4.

úroveň informační gramotnosti vysokoškolských studentů a ukázal, že kurzy zaměřené na práci s informacemi či zasazení principů práce s informacemi do odborných kurzů jsou jedním z řešení, jak celkovou úroveň informační gramotnosti zvýšit.

3 PRIORITY

Priority v oblasti informačního vzdělávání na vysokých školách jsou postaveny na základě bariér identifikovaných v rámci pilotních průzkumů a představují řešení nejpalčivějších problémů v rámci informační gramotnosti.

Priorita 1. Komplexní pojetí práce s informacemi

Mimo základní kompetence související s nakládáním s informacemi, od jejich vyhledání až po ověření a užití v kontextu, má práce s informacemi i svůj etický a právní rozměr. Dovednosti související s ověřováním získaných informací, stejně jako respektování autorských práv a citační etiky patří k základům úspěšného vysokoškolského studia a následně i celoživotního vzdělávání. Motivování studentů k zodpovědnosti a etickému přístupu při práci s informacemi vede ke zkvalitnění důležitých výstupů studia (např. seminárních, bakalářských, diplomových a dizertačních prací). Kromě toho se jedná i o klíčovou součást prevence nežádoucích jevů jako plagiátorství a porušování autorských práv. Opomíjeny by neměly být ani právní aspekty zpřístupňování informačních zdrojů. Studenti by měli být seznámeni se základními pravidly vyplývajícími z licenčních smluv, což jim umožní uvědomit si vlastnická práva vztahující se k informacím, které během studia využívají.

Priorita 2. Implementace prvků informačního vzdělávání do výuky na vysokých školách na základě spolupráce knihoven a pedagogů

Znalosti a dovednosti související s informační gramotností by měli studenti získávat v průběhu celého svého vysokoškolského studia. Prvky informačního vzdělávání (specializované semináře, přednášky či kurzy) mohou být integrovány do jednotlivých studijních programů, takže studenti mají možnost je během studia absolvovat. V ideálním případě však bude informační vzdělávání vsazeno přímo do výuky každého důležitého odborného předmětu, tak aby studenti práci s informacemi již od počátku považovali za samozřejmou a nedílnou součást nejen studia, ale i další odborné činnosti. Nejnovější poznatky potvrzují, že znalosti a dovednosti v oblasti práce s informacemi jsou přijímány lépe a dlouhodoběji právě v případech, kdy jsou spjaté s konkrétními praktickými úkoly a studenti jsou motivováni je využívat při každodenních studijních povinnostech. Při zavádění prvků informačního vzdělávání do výuky hraje významnou roli lidský faktor. Pedagog znalý svého oboru a jeho zákonitostí, který si uvědomuje význam informační gramotnosti a vlivu ICT, dokáže sám připravovat informačně gramotné studenty, ale také prosazovat změny způsobu výuky. Za ideální se považuje spolupráce pedagogů – specialistů v daném oboru, odborníků v práci se studenty a znalců akademického prostředí – a knihovníků, jako odborníků na informační zdroje a práci s nimi. Tato spolupráce umožňuje začlenění prvků informačního vzdělávání přímo do výuky, což je považováno za nejefektivnější.

Priorita 3. Zpětná vazba a vliv informačního vzdělávání na služby knihoven

Kvalitně zpracovaný program informačního vzdělávání se v krátkém časovém horizontu odrazí i na využívání služeb nabízených knihovnou dané vysoké školy. Z průzkumů, uskutečněných v uplynulých letech v zahraničí vyplynulo, že vzdělávání studentů (i pedagogů) v oblasti práce s informacemi má za následek změny v charakteru požadovaných služeb. Méně se struktura referenčních a rešeršních dotazů – celkově jich ubývá, ale objevují se ve větší míře velmi komplikované dotazy, se kterými si neporadili ani studenti, kteří prošli nějakou formou informačního vzdělávání, a které tudíž vyžadují asistenci informačního

specialisty. Míra využívání elektronických informačních zdrojů roste a s tím souvisí i rostoucí počet požadavků na meziknihovní výpůjční služby a služby elektronického dodávání dokumentů. Tyto požadavky bývají kvalitněji zadávány, protože studenti vědí jaké údaje knihovník potřebuje k vyhledání, případně objednání dokumentu, a také vědí kde tyto údaje hledat. Současně se knihovníci a informační pracovníci více věnují osobnímu kontaktu s uživateli a věnují pozornost rozvíjení poradenských a konzultačních služeb. Těmto změnám, které jsou odrazem rozvíjejícího se systému informačního vzdělávání, je třeba věnovat pozornost, předvídat je a reagovat na ně posílením jednotlivých služeb po technické i personální stránce.

4 OPATŘENÍ

Uplatnění následujících opatření může být významným nástrojem při zvyšování úrovně informační gramotnosti, a to jak obecně, tak v rámci jednotlivých institucí.

Opatření 1. Implementace Standardů informační gramotnosti studenta vysoké školy¹⁹

V souvislosti s potřebou začlenit prvky informačního vzdělávání do výuky na vysokých školách je třeba definovat ideální stav, kterého chtějí všichni aktéři dosáhnout. Tento stav představují Standardy informační gramotnosti studenta vysoké školy. Jedná se o doporučující dokument Asociace knihoven vysokých škol ČR, který je výsledkem spolupráce odborníků, knihovníků a učitelů. Struktura standardů odpovídá definici informační gramotnosti popsané výše a po příslušných úpravách je připravená pro využití na všech vzdělávacích stupních. Standardy informační gramotnosti studenta vysoké školy jsou připraveny k implementaci do profilů absolventů jednotlivých oborů.

Opatření 2. Efektivní spolupráce aktérů

Pro dosažení společného cíle je žádoucí, aby klíčoví aktéři spolupracovali efektivně a ve shodě. To se týká shody na definici informační gramotnosti, na obsahu standardů informační gramotnosti a na přípravě vzdělávacích programů. Je důležité, aby se strategie ke zvyšování informační gramotnosti přijaté na jednotlivých, na sebe navazujících úrovních vzdělávacího systému, doplňovaly a nepřekrývaly. Významná je spolupráce knihoven s vedením školy a pedagogy a zpětná vazba od studentů a profesních organizací, resp. zaměstnavatelů. Pro sdílení dobré praxe mezi univerzitami jsou důležité např. společné projekty, školení a semináře pro aktéry.

Opatření 3. Cílená tvorba vzdělávacích projektů

Každý vzdělávací projekt by měl respektovat potřeby, resp. specifická omezení cílové skupiny (dle typu a formy studia). Například rozlišovat bakalářské, magisterské a doktorské studium, přizpůsobit se různým potřebám u kombinovaného či distančního studia a vyhovět specifickým potřebám některých skupin. Je také nezbytné zohlednit obor studia a vhodně volit praktické příklady, oborové informační zdroje, včetně oborové terminologie ve zvoleném cizím jazyce. Kromě tradičních forem výuky (semináře, přednášky, kurzy) je třeba zvážit i další formy výuky e-learning, příp. kombinace obou (blended learning).²⁰

Opatření 4. Aktivní propagace informačního vzdělávání

Aktéři zainteresovaní na tvorbě vzdělávacích projektů by měli informační vzdělávání zároveň aktivně propagovat, zejména ve vlastních institucích. Cílem je také zapojit co nejvíce institucí do spolupráce a zprostředkovat informace odborné i laické veřejnosti o přínosech a synergických dopadech informačního vzdělávání. Vhodnými formami propagace jsou např. prezentace zainteresovaným cílovým skupinám, vystoupení na konferencích a psaní odborných i popularizujících článků k tématu.

¹⁹ Standardy informační gramotnosti vysokoškolského studenta – viz Příloha 1.

²⁰ Návrh modelového akčního plánu je součástí Přílohy 4.

Opatření 5. Zajištění zpětné vazby pravidelnými průzkumy úrovně informační gramotnosti

Pro zajištění zpětné vazby a získání komplexních informací je třeba provádět pravidelné průzkumy úrovně informační gramotnosti. Jedná se jak o průzkumy celostátní – pro možnost srovnání mezi jednotlivými institucemi i srovnání s výchozím stavem, tak o průzkumy v rámci jedné instituce umožňující díleč úpravy a doladění výuky. Aby bylo možné porovnávat výsledky z různých let, různých úrovní a různého rozsahu, je žádoucí zachovat strukturu dotazníku tak, jak byl použit v pilotních průzkumech.

ZÁVĚR

Text koncepce obsahuje zdůvodnění významu informační gramotnosti a cíle informačního vzdělávání na vysokých školách. Předkládá teoretická východiska a popisuje stav a úroveň informační gramotnosti vysokoškolských studentů založený na průzkumech. Jádrem koncepce je definování priorit a opatření pro rozvoj informační gramotnosti studentů vysokých škol. Tato část je především teoretická a strategická a slouží jako základní rámec pro propagaci a rozhodování o informačním vzdělávání.

Pro ty, kdo se rozhodli pracovat na programech informačního vzdělávání na svých univerzitách a ve svých podmínkách, jsou určeny přílohy: standardy informačně gramotného vysokoškolského studenta, příklady dobré praxe, výsledky průzkumů informační gramotnosti na vysokých školách a zejména modelový akční plán přípravy projektu informačního vzdělávání. Akční plán je předlohou pro vlastní koncepci a strategie na vysokých školách (ve vysokoškolských knihovnách) a příkladem postupu při jejich tvorbě a realizaci.

Věříme, že tato koncepce nebude pouze přehledem současného stavu v oblasti informačního vzdělávání, ale zároveň poslouží jako podklad pro tvorbu praktických aktivit a kroků ke zvyšování úrovně informační gramotnosti. Vysokoškolské studium je důležitým obdobím v rámci celoživotního vzdělávání a příprava studentů pro praktický život je určující pro jejich uplatnění v profesním i osobním životě. Informační vzdělávání je významným nástrojem, kterým vysokoškolské pedagogové a knihovníci přispívají ke zvyšování vzdělanosti občanů České republiky v současné informační společnosti.

Autoři

Seznam příloh

- Příloha 1 Standardy informační gramotnosti vysokoškolského studenta
- Příloha 2 Vybrané zahraniční iniciativy v oblasti informační gramotnosti
- Příloha 3 Modelový akční plán přípravy projektu informačního vzdělávání
- Příloha 4 Článek o pilotním průzkumu úrovně informační gramotnosti vysokoškolských studentů

PŘÍLOHA 1 Standardy informační gramotnosti vysokoškolského studenta¹

Tyto standardy, ustanovující znalosti, schopnosti a dovednosti informačně gramotného vysokoškolského studenta, se týkají pouze jeho studia a odborné práce v oboru. V tomto smyslu informačně gramotný vysokoškolský student:

1. je schopen porozumět odborným textům svého studijního oboru, abstrahovat z nich podstatné myšlenky a zároveň sám psát odborné texty s využitím poznatků z informačních zdrojů, které cituje s ohledem na autorský zákon a podle zásad tvorby bibliografických citací,
2. zná a sleduje klíčové informační zdroje svého studijního oboru, na základě pokročilých způsobů vyhledávání a s ohledem na právní i morální aspekty této činnosti z nich umí získat relevantní informace a takto vyhledané informace různého typu a formátu organizuje a uchovává pro další využití při své odborné práci,
3. využívá prameny numerických a technických informací, vyhledává a zpracovává numerická a technická data a používá je při své odborné práci,
4. ovládá mateřský jazyk a dokáže se v něm slovně i písemně vyjadřovat, zná a používá odbornou terminologii svého studijního oboru v mateřském i cizím jazyce, zejména angličtině, na úrovni potřebné k práci s odbornými a odbornými informačními zdroji a komunikaci v rámci komunity daného oboru,
5. používá běžně dostupné informační a komunikační technologie potřebné k vyhledání, získání, zpracování a prezentaci informací (různého typu a formátu), které se týkají jeho studia a odborné práce,
6. je si vědom morálních a právních aspektů využívání informací a pracuje s informacemi v souladu s autorskou etikou a autorským právem.

© AKVŠ 2007

¹ Asociace knihoven vysokých škol České republiky. *Standardy informační gramotnosti vysokoškolského studenta* [online]. Praha : Odborná komise IVIG AKVŠ ČR, 2007 [cit. 2008-02-14]. Dostupné na www: <<http://knihovny.cvut.cz/ivig/standards-student.html>>.

PŘÍLOHA 2 Vybrané zahraniční iniciativy

České aktivity v oblasti informační gramotnosti navazují na zahraniční projekty a iniciativy ať již regionální či mezinárodní, případně uskutečňované v rámci velkých mezinárodních organizací. Za nejvýznamnější lze považovat iniciativy následujících organizací:

- **UNESCO** (The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization): nabízí řadu projektů zaměřených na integraci prvků informačního vzdělávání do učebních osnov a studijních programů na všech úrovních a typech škol, s důrazem na význam informační gramotnosti pro celoživotní vzdělávání.
- **IFLA** (International Federation of Library Associations and Institutions): její sekce „Information literacy“ usiluje o posílení mezinárodní spolupráce v oblasti rozvoje informační gramotnosti ve všech typech knihoven. Dokument IFLA Guidelines on Information Literacy for Lifelong Learning 2006²² poskytuje návrhy, zásady a postupy pro práci na programech informační gramotnosti, které jsou použitelné s minimálním přizpůsobením v každé knihovně.
- **IAIL** (International Alliance for Information Literacy): hlavním cílem této iniciativy je sdílení dobré praxe a poznatků v oblasti rozvoje informační gramotnosti na mezinárodní bázi.
- **ANZIL** (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy): podporuje organizace, instituce i jednotlivce, kteří usilují o rozvoj informační gramotnosti, a to zejména formou začlenění prvků informačního vzdělávání do vzdělávacího procesu.
- **ENIL** (European Network for Information Literacy): usiluje o vyvolání odborné diskuze s tematikou informační gramotnosti na evropské úrovni, za účelem rozvoje a posílení informační/znalostní společnosti v Evropě.
- **NORDINFOLIT** (Nordic Forum for Information Literacy): jedná se o sdružení expertů na poli informační gramotnosti v severských zemích.
- **NFIL** (National Forum on Information Literacy): působí v USA od r. 1989 a sdružuje instituce a organizace (i zahraniční), které se věnují posilování pozice jednotlivců v rámci informační společnosti, a jejichž hlavním cílem je rozvoj informační gramotnosti.
- **EFIL** (European Forum for Information Literacy): nejnovější aktivita na evropském poli informační gramotnosti sdružuje profesionály z oblasti vzdělávání a knihovnictví. Je platformou pro odbornou diskusi a plánování dalšího rozvoje podpory informační gramotnosti.

Existují také zásadní dokumenty, které vzešly z jednání expertů na mezinárodní úrovni a které určují hlavní trendy v oblasti informační gramotnosti: Jedná se především o:

- **The Prague Declaration²³ (2003)**: tento dokument je výstupem akce nazvané *International Meeting of Experts*, konané v září 2003 v Praze a jeho podnázev zní: „Towards an Information Literate Society (Směrem k informačně gramotné společnosti).“
- **The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning²⁴ (2005)** definuje informační gramotnost jakožto klíčový prvek úspěšného celoživotního vzdělávání.

²² <http://www.ifla.org/VI/42/pub/IL-Guidelines2006.pdf>

²³ <http://www.infolit.org/2003.html>

²⁴ <http://www.infolit.org/2005.html>

- **Achieving an Information Society and a Knowledge-based Economy through Information Literacy⁴⁵ (2006)**: soubor doporučení pro rozvoj informační gramotnosti v regionu střední a jihovýchodní Evropy. Dokument vychází z jednání zástupců zemí tohoto regionu, které se uskutečnilo v březnu 2006 ve slovinské Lublani.

⁴⁵ <http://www.conl-it.si/userFiles/File/Proposal%20for%20an%20Information%20Literacy%20Platform%20Brochure.pdf>

Příloha 3 Modelový akční plán přípravy projektu informačního vzdělávání

Při přípravě nového projektu v oblasti informačního vzdělávání je **nezbytné mít na zřeteli podmínky**, za kterých tento projekt vzniká a za nichž bude dále fungovat. Následuje přehled dílčích kroků, které by neměl žádný z tvůrců nového vzdělávacího projektu opomenout. Jedná se o obecné zásady, které je třeba přizpůsobit podmínkám dané instituce.

a) Stanovení cíle projektu

Základem úspěchu nového projektu je jasné určení cíle, kterého chceme dosáhnout. V případě přípravy projektu v oblasti informačního vzdělávání se nabízejí dvě základní možnosti:

- navrhujeme koncepci informačního vzdělávání pro celou vysokou školu, pro fakultu či pro katedru/ústav,
- navrhujeme dílčí aktivitu v oblasti informačního vzdělávání.

Důležité je zvážit jednotlivé typy dílčích prvků informačního vzdělávání (i pro potřeby ucelené koncepce). Ty mohou být následující:

- **Exkurze** – krátká návštěva knihovny, prohlídka prostor knihovny, seznámení se základními službami.
- **Jednorázové instruktáže** – úvodní seznámení s informačními službami v rámci dané školy, ale i se službami ostatních knihoven a informačních center ve městě (regionu); instrukce související s využíváním informačního systému školy.
- **Seminář, školení** – prakticky zaměřená vzdělávací akce, při níž jsou účastníci aktivně zapojeni a mají možnost okamžitého procvičení získaných poznatků.
- **Cyklus přednášek** (např. jako jedna ze služeb knihovny) – cyklus monotematických přednášek, který pořádá knihovna pro zájemce (vyučující, studenty, zaměstnance); může být věnován např. práci s databázemi dostupnými v knihovně (knihovnách) dané vysoké školy.
- **Přednášky v rámci jiných předmětů** – jedna z velmi vhodných a preferovaných forem informačního vzdělávání, která klade důraz na uplatnění získaných znalostí a dovedností v oblasti práce s informacemi v praxi – tj. při studiu a řešení úkolů se studiem spojených; tato forma informačního vzdělávání je velmi náročná na schopnost spolupráce dvojice vyučující – student. Její uplatnění je vhodné především ve vyšších ročnících, poté, co studenti získali teoretické základy práce s informacemi a seznámili se s některými obecnými zákonitostmi této činnosti.
- **Kurzy zařazené do studijních programů** – základní semestrální kurz informačního vzdělávání by měl být zařazen v počátku studia (nejlépe ve druhém semestru) jako součást studijního plánu všech studentů bez ohledu na studovaný obor. Kurz obvykle tvoří přednášky, semináře a praktická cvičení. Na získané znalosti a dovednosti by mělo navazovat postupné seznamování se specifiky informační práce u jednotlivých oborů v rámci výuky odborných předmětů.
- **Spolupráce vyučujícího odborného předmětu, do něž je zařazována výuka o práci s informacemi, s knihovníkem** – dle posledních poznatků ideální a účinný postup. Informační vzdělávání se stane zcela nenápadně a nenásilně součástí výuky odborného předmětu, který je již součástí studijního programu. Hlavní úlohu zde hraje vysokoškolský pedagog a zároveň odborník daného oboru, který na základě svých vlastních zkušeností s využíváním informací při vědecké či pedagogické práci motivuje studenty k pravidelné a kompetentní práci s odbornými informacemi při řešení každodenních studijních problémů a úkolů. Za velmi vhodnou je považována

spolupráce daného pedagoga s knihovníkem – zejména v oblasti informování studentů o nových informačních zdrojích, případně informačních zdrojích okrajových, se kterými není daný pedagog detailně obeznámen. Dále mohou být konzultována témata seminárních prací tak, aby při jejich zpracování byli studenti vedeni k tomu, aby využívali různé typy informačních zdrojů. Knihovník také může přispět s informacemi o službách, které mohou studenti při studiu využívat.

V současné době je možné využívat různé formy výuky, např. i za využití ICT. Je nutné zvážit, jakou formu výuky chceme využívat pro daný vzdělávací projekt:

- tradiční,
- online,
- kombinovaná.

b) Definice cílové skupiny

Které cílové skupiny se bude navrhovaný vzdělávací projekt týkat a pro koho bude především určen? Přesné stanovení cílové skupiny je velmi důležité, jelikož umožní stanovení přesnějšího obsahu a cíle výuky, výchozích znalostí, požadavků na výstupy, odpovídající formy výuky apod.

V prostředí vysoké školy se nabízejí následující cílové skupiny:

- studenti - dle typu, formy a oboru studia (např. magisterské kombinované, bakalářské prezenční),
- pedagogičtí pracovníci,
- odborní a vědeckí pracovníci,
- zaměstnanci.

V úvahu je třeba brát i specifické potřeby příslušníků výše uvedených cílových skupin. Může se jednat např. o:

- pohybový či smyslový handicap,
- jazykovou bariéru u zahraničních studentů a hostujících pedagogů.

c) Partneri projektu

Pro potřeby sestavení kvalitního pracovního týmu je potřeba definovat partnery, kteří se na vzniku a fungování nového vzdělávacího projektu budou podílet. Zástupce každého z partnerů by měl být v týmu zastoupen a měly by být jasné stanoveny kompetence jednotlivých členů týmu.

Partnerem při řešení projektu v oblasti informačního vzdělávání může být např.:

- vedení vysoké školy,
- fakulta či katedra dané vysoké školy,
- jednotliví pedagogové,
- knihovna VŠ/fakulty/katedry,
- další odborná pracoviště dané vysoké školy (např. poradenské centrum, pedagogické centrum, zahraniční oddělení, ICT oddělení),
- jiná vysoká škola (česká i zahraniční) v roli spoluřešitele či konzultanta,
- profesní organizace či odborné pracoviště v roli konzultanta.

d) Excerpce výchozích dokumentů

Zejména pro potřeby obhajoby a propagace nového záměru je důležité připravit přehled relevantních dokumentů²⁶, které podtrhují význam připravované aktivity v oblasti informačního vzdělávání. Výběr klíčových bodů z těchto dokumentů tvoří spolu s výsledky analýzy stavu na dané vysoké škole důležitý podklad pro vyjednávání např. s vedením vysoké školy či fakulty.

e) Návrh postupu

Postup přípravy a start nového vzdělávacího projektu by se měly odehrát v několika krocích. Tyto kroky by měly být učiněny ve stanoveném pořadí a žádný by neměl být vynechán. Protože nepracujeme v ideálních podmínkách a často je ve hře i časová tíseň, příp. nedostatek finančních prostředků, následující výčet může posloužit jako inspirace pro situaci v konkrétní instituci:

- **Zmapování situace (pilotní studie):** uskutečnění malého „průzkumu“ cílové skupiny a zjištění jejich postoje k využívání informačních zdrojů, služeb knihoven, použití informací při řešení studijních úkolů. Mají tito studenti zájem naučit se v této oblasti něco nového? Záměr by měl být konzultován také s pedagogy a s vedením školy.
- **Rámcová koncepce:** Výsledky průzkumu by měly přispět k vytvoření rámcové koncepce vzdělávacího projektu. V rámci ní by měly být formulovány hlavní cíle projektu, jeho teoretická východiska (standards, doporučující dokumenty aj.). Význam zařazení prvků informačního vzdělávání do studijního programu by měl být zdůrazněn i v širším kontextu s obecnými trendy ve vysokoškolském vzdělávání. Vyzdvížena by měla být zejména příležitost uzpůsobení stylu výuky možnostem, které nabízí široká škála informačních zdrojů - tedy začlenění prvků informačního vzdělávání přímo do výuky odborných předmětů²⁷. Měla by být vysvětlena i návaznost na jiné projekty, které byly v souvislosti s touto problematikou uskutečněny. V závěru této fáze by již měla být určena definitivní podoba pracovního týmu, který se bude zabývat vytvářením konečné verze koncepce informačního vzdělávání.
- **Prezentace záměru:** V okamžiku, kdy je vytvořena rámcová koncepce, je nutné začít s prezentací připravovaného projektu. Tato prezentace by měla probíhat na všech úrovních. Měla by se konat zejména setkání vedení VŠ, pedagogů a zástupců knihovny, při nichž by všechny skupiny měly možnost vyjádřit svůj názor na plánované změny ve výuce. S připravovanou změnou ve výuce by měli být seznámeni i studenti, nejlépe prostřednictvím vyučujících odborných předmětů.
- **Zpracování podrobné koncepce:** V této fázi projektu by již mělo být k dispozici dostatečné množství informací pro vytvoření podrobné koncepce daného projektu. Ta musí zohledňovat všechna teoretická východiska a zároveň respektovat specifické podmínky dané školy/fakulty/katedry. V podrobné koncepci je definován rozsah a forma výuky a její zajištění (personální, finanční, technické a prostorové). Tento dokument by měl být doplněn osnovami kurzů nebo přednášek, příp. výukovými materiály (či jejich návrhy). Dále nastává proces připomínkování a schvalování koncepce příslušnými akademickými orgány. I v této fázi by předkladatelé koncepce měli pokračovat v její prezentaci a obhajobě.
- **Zkušební výuka:** Po schválení konečné verze vzdělávacího projektu následuje fáze zkušební výuky. Je možné uspořádat ukázkové přednášky pro studenty

²⁶ Výčet základních dokumentů je k dispozici v kapitole 2.2.2, resp. v Příloze 2, této koncepce.

²⁷ V souladu s Prioritou 2, této koncepce.

i vyučující. Další variantou jsou volitelné přednášky nebo semináře pořádané na vybrané katedře, fakultě nebo na celouniverzitní úrovni. U všech forem zkušební výuky je velmi důležitá zpětná vazba posluchačů (např. dotazník, anketa). Jejich ohlasy a připomínky mohou přispět k případným korekcím v koncepci ještě před zahájením regulární výuky.

- **Zahájení výuky:** Po zvážení všech připomínek, které se objevily během zkušební výuky, a jejich případném zohlednění v konečné verzi koncepcí je možné zahájit běžnou výuku tak, jak byla strukturována a schválena. I nadále by měla probíhat diskuse o problémech, které se objevily až v souvislosti se zahájením výuky. Je vhodné uspořádat další odborné semináře, kde budou prezentovány výsledky práce na nové koncepci informačního vzdělávání i první zkušenosti se samotnou výukou mezi odbornou (tj. knihovnickou) veřejností.
- **Administrativní a didaktické zabezpečení výuky a klasifikace:** informační vzdělávání, ať jako součást výuky odborného předmětu, nebo jako předmět samostatný, má být vedeno ve výukovém plánu fakulty/univerzity identickým způsobem jako ostatní předměty. Pokud je předmět zařazen do studijního systému (započetí, zkouška, popř. státní závěrečná zkouška), garant předmětu zajistí kvalifikovaného examinatora, který zaručí odbornou i právní správnost dané zkoušky.
- **Další kroky:** Schválením konečné verze koncepcí informačního vzdělávání a zahájením výuky začíná nejdélší fáze práce související s informačním vzděláváním na dané škole. Je nutné sledovat nejnovější poznatky a trendy v oblasti práce s informacemi, tyto změny zachytit a co nejrychleji je zařadit do výuky. Tato skutečnost by měla být jak pro knihovníky podléající se na výuce, tak pro vyučující jednotlivých předmětů motivací pro hledání stále nových metod a forem, jak předávat studentům relevantní informace.

f) Personální zajištění

Pro vznik nového vzdělávacího projektu je důležitá rozvaha jeho kvalifikovaného personálního zajištění. Zásadní je zodpovědět si následující otázky:

- Kolik pracovníků je potřeba k zajištění projektu zvoleného rozsahu?
- Kolik partnerů (VŠ, fakult, kateder) se na daném projektu podílí a kolik pracovníků každý z partnerů k zajištění projektu poskytne?
- Kdo bude koordinátorem/ garantem celého projektu?
- Jaká bude struktura týmu zodpovědného za daný projekt otázky odpovědnosti, hierarchie aj.
- Jakou kvalifikaci a jaké kompetence by měli mít jednotliví pracovníci podléající se na projektu?
- Máme takto vybavené pracovníky k dispozici nebo bude nezbytné doplnit stávajícím zaměstnancům kvalifikaci? Je vzhledem k situaci vhodnější přijmout nové zaměstnance s požadovanými znalostmi a dovednostmi?
- Pokud využijeme stávající zaměstnance, kdo pak převzme jejich dosavadní pracovní úkoly, příp. jejich část?
- Je možné očekávat vliv nového vzdělávacího projektu na dosavadní služby knihovny? Jakým způsobem je možné se na tyto změny po stránce personální připravit?

Otázky personálního zajištění velmi úzce souvisejí s možnostmi financování nově vznikajícího projektu.

g) Možnosti financování

V rámci nového projektu je třeba zajistit:

- pracovníky,
- prostory,
- technické vybavení,
- výukové materiály,
- další pomůcky.

Stanovení zdroje financování nového vzdělávacího projektu představuje kritický bod celého postupu. Nabízejí se tyto základní možnosti financování:

- z rozpočtu knihovny,
- z rozpočtu fakulty/katedry,
- z grantových prostředků.

Grantové finanční prostředky lze získat např.:

- z interní grantové agentury dané VŠ (např. Grantová agentura Univerzity Karlovy),
- z externích grantových agentur (Fond rozvoje vysokých škol, Grantová agentura České republiky, Grantová agentura Akademie věd České republiky),
- z grantových agentur jednotlivých ministerstev – dle oborové specializace.

Aktuální je získávání finančních prostředků z fondů Evropské unie: např. Operační program rozvoje lidských zdrojů (OP RLZ)²⁸.

h) Evaluace

Průběžná evaluace aktivit informačního vzdělávání umožňuje pravidelné aktualizace a postupné doladování přednášek, seminářů, kurzů či celkové koncepce informačního vzdělávání v dané instituci.

Kritéria evaluace jsou následující:

- **Výuka je spojena s řešením konkrétního problému:** vztahuje se např. ke konkrétnímu zadání práce nebo projektu (seminární, ročníkové aj.).
- **Jsou zařazeny prvky tzv. aktivního učení:** tj. nejedná se o pouhý výklad či souvislý text, ale jsou zařazena cvičení a příklady, na kterých je probírané téma ilustrováno²⁹.
- **Jsou zařazeny prvky spolupráce při učení** (tzv. collaborative learning): studenti se ve skupinkách společně učí pracovat např. s katalogem nebo databází, navzájem si problémy vysvětlují a diskutují o nich. To vše přispívá k lepšímu pochopení daného tématu³⁰.
- **Výukové materiály jsou dostupné v různých formátech a na různých médiích:** je tak respektována skutečnost, že se každý učí jiným způsobem. Někomu vyhovuje

²⁸ Více informací o OP RLZ, např. na: <http://www.strukturalni-fondy.cz/oprlz> nebo na <http://www.esfcr.cz/clanek.php?lg=1&id=11>

²⁹ Tento typ výuky bývá v zahraniční literatuře označován jako tzv. *problem based learning*

³⁰ Toto kritérium je u většiny online dostupných materiálů těžko dosažitelné. Aplikovat by se dalo snad jen u rozsáhlejších kurzů uskutečňovaných formou e-learningu, která knihovníkovi v pozici lektora umožňuje védeut virtuálních diskuzí.

o dané problematice slyšet, jiný má lepší vizuální paměť a další se nejvíc naučí, pokud si může všechno sám vyzkoušet (tzv. learning by doing).

- **Každý kurz má jasně stanovené cíle:** tyto cíle by měly být zřejmé nejen přednášejícímu, resp. tvůrci výukového materiálu, ale i studentům. Pokud studenti předem vědí, kam daná lekce či celý kurz, případně konkrétní materiál směřuje, snáze se v něm orientují. Toto lze u elektronických kurzů vyřešit podrobným obsahem v úvodu dokumentu a pomocí map či interaktivního menu, které studentům umožní snadnou navigaci celým materiálem.
- **Studenti mají možnost konzultací:** Žádný prvek informačního vzdělávání by neměl končit ve chvíli, kdy vyučující opustí učebnu, resp. kdy student dojde na poslední stránku nějakého výukového materiálu, ale měla by kdykoliv v budoucnu existovat možnost obrátit se na vyučujícího s dotazem (osobně, emailem, telefonicky).

**Příloha 2: Information literacy programmes in higher education in the
Czech republic: the path of theory and practice**

V příloze je uvedena následující publikace přijatá k tisku:

Landová H.; Tichá, L.; Dombrovská, M.; Šedinová, P. (2008) Information literacy programmes in higher education in the Czech Republic: the path of theory and practice. In *Basili, C. (ed.) Information Literacy as the crossroad of Education and Information Policies in Europe*, CNR: Rome, 2008. In press.

**INFORMATION LITERACY PROGRAMMES IN HIGHER EDUCATION IN THE CZECH REPUBLIC:
THE PATH OF THEORY AND PRACTICE**

Hana Landová, Czech University of Agriculture, Study and Information Centre, Information Education Coordinator & Charles University in Prague, Faculty of Arts, Institute of Information Science and Librarianship, Doctoral Student; E-mail: hanalandova@sic.czu.cz

Ludmila Tichá, Czech Technical University in Prague, Faculty of Mechanical Engineering, Head of Central Library, E-mail: Ludmila.Ticha@fs.cvut.cz

Michaela Dombrovská, Charles University in Prague, Faculty of Arts, Institute of Information Science and Librarianship, E-mail: michaela.dombrovska@ff.cuni.cz

Petra Šedínová, Masaryk University, Faculty of Education, Head of Central Library, E-mail: sedinova@jumbo.ped.muni.cz

ABSTRACT

Policies, research activities and initiatives related to the issue of information literacy in the area of higher education in the Czech Republic are introduced in this chapter. The crucial points of the National Educational Policy and the National Information Policy are presented in the context of the higher education reality. The role of academic librarians is emphasized as a role of key actors in the information literacy education design (across the country and the curriculum). The activities of Association of Libraries of Czech Universities and its Committee on Information Education and Information Literacy are presented. For example, the experience of formulating the information literacy definition and the Standards of Information Literacy in Higher Education, based on system approach, is mentioned. Also, the survey carried out among the college students in 2004 and 2005 focusing on the level of information literacy is described in detail - its hypotheses, methodology and results. IVIG seminar, an annual event established in 2003, is introduced as a communication platform for academic librarians, as well as for politicians and faculty. Cooperation of the Committee on international level is mentioned. Other possible ways of national and international partnership are suggested. The chapter focuses on particular information literacy projects carried out at universities in the Czech Republic. Examples of integrating and embedding information literacy components into the curriculum are pointed out.

Keywords

Information literacy; Czech Republic; higher education; academic libraries; public information policy; information literacy definition.

INTRODUCTION

In the Czech Republic, as in many other parts of the world, the issue of information literacy and user education has been one of the crucial topics for librarians, library science educators and researchers for the past 3 decades. This interest has resulted from both, the influence of foreign literature and cooperation with librarians abroad and the experience of transformation towards information society.

Information literacy policies set up at a national level for the academic sphere have become a basic frame for programmes and projects, and for theoretical, methodological and practical activities on information literacy. This topic has become crucial in the higher education area highlighting importance of information literacy for the global society and for sustainable development. The academic environment provides not only the initial education of

professionals, but also their further education, which is essential for the flexibility and adaptation required by the changing society. Therefore information literacy, as a vital issue, has become an impetus for changes in the academic area.

Academic librarians have become one of the key actors in the field of information literacy. Nevertheless, they are well aware of the fact that libraries are only one link in the chain dealing with information literacy. The topic is so comprehensive that researching it exclusively from the point of view of library science would never provide a complete set of recommendations and could not lead to the desired goal. Therefore, enormous effort has been put into developing new partnerships – interdisciplinary, interinstitutionally and internationally.

This text provides an overview of activities and initiatives that have taken place in the Czech Republic in the past several years. Therefore, parts of previously presented or published materials were used. For example: [Tichá, 2007] and [Dombrovská et al., 2006].

INFORMATION LITERACY IN THE CZECH REPUBLIC

Using and understanding the term

In the Czech Republic the term Information Literacy has been included in public political documents in 1999 for the first time. This year the *National Information Policy* was stated as a strategic document and information literacy was specified as one of the main priorities. The *State Information Policy in Education* followed in 2000 as a strategic document of the Ministry of Education, Youth and Sports and the *State Information and Communication Policy: e-Česko 2006* followed as a strategic document of the Ministry of Informatics in 2004 and updated in 2006¹. However, understanding of the term information literacy in these documents still tends to be closer to what we call computer and ICT literacy.

The situation has improved during the last couple of years thanks to developing cooperation between the public policy sector and library science experts. Although some ministry officials already realize the whole context of information literacy (including recognizing the information need, location, evaluation and use of information), programmes for developing information literacy still persist in its previous intentions, i.e. focusing in particular on ICT literacy.

One of the consequences of this situation is the fact that most of the programmes and funding opportunities focusing on information literacy development are exclusively targeting skills associated with computer literacy. Without a clear and widely accepted definition included in the policy documents, the position is very difficult for individuals (teachers, librarians etc.) or institutions that try to make effort to develop information literacy in our country. For example, since libraries in their project proposals usually go far beyond dealing with ICT, it often prevents libraries from an opportunity to apply for funding in order to design and implement new information literacy programs.

Defining the information literacy

Despite the progress mentioned earlier, the use and understanding of the term information literacy in the Czech Republic differs among institutions. However, there is an umbrella

¹ Characteristics of these documents follow further in the text.

activity within the Association of Libraries of Czech Universities². The expert team of Information Education and Information Literacy Working Group (IVIG)³ defined information literacy and created information literacy standards and surveyed the information literacy level of Czech university students. The basis for IVIG's approach relies on IALS/SIALS⁴ surveys and their methodology. Information literacy has been divided into specific areas, which are: prose literacy, document literacy, quantitative literacy with ICT literacy and language literacy added by IVIG. (see Fig.1). This approach helps to understand information literacy and allows focusing on different sets of skills separately. Each of the areas is individually defined and the final set of requirements has become a basis for creating the Information Literacy Standards of the University Student in the Czech Republic. Surveys were done in 2004 and 2005 and the results, information literacy standards and information literacy definition are now available for other institutions as an open tool.

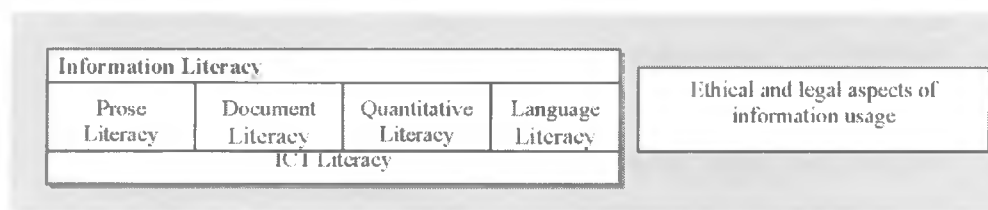


Fig. 1: Model of information literacy created by Working group IVIG based on the IALS/SIALS model

Information literacy standards of the university student

Proposal of definition became a subject of interesting discussion both within and outside librarian community. The work has moved on towards creating standards of information literacy as a base for providing various forms of information education. Also the term **information education** that we have agreed on became a part of Czech library science terminology, serving as a bridging term for all activities that are intended to improve information literacy level among the population. The way the Working group understands the process of improving the level of information literacy towards standards that were set by using various types of information education is illustrated on Fig.2.

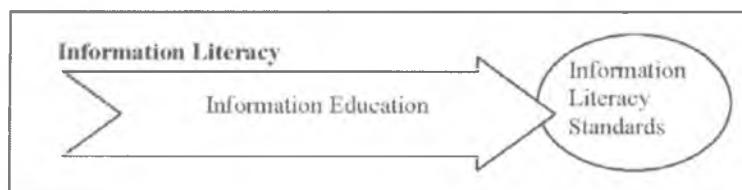


Fig. 2. The process of reaching information literacy standards by using various formats of information education.

² <http://www.akvs.cz/en/index.html>

³ <http://www.akvs.cz/en/groups.html>

⁴ International Adults Literacy Survey/Second International Adults Literacy Survey
<http://www.nifl.gov/nifl/facts/IALS.html>

INFORMATION LITERACY AS A PUBLIC POLICY ISSUE

Key actors

In order to characterise properly the information literacy concept in context of the Czech public policy, the key actors ought to be defined – both individuals and groups.

Group actors are:

- Public administration: i.e. Ministry of Education, Ministry of Culture, Ministry of Social Affairs – initiators of public policy in the field of education, libraries, employment, lifelong learning etc.
- Educational institutions: preschools, elementary schools, high schools, colleges and universities – responsibility for education on various levels and preparing information literate graduates and lifelong learners.
- Professional organizations: i.e. Association of Libraries of Czech Universities, Czech Association of Librarians and Information Professionals (espec. The Division of School Libraries).
- Libraries: serve as a gate to the information, as an information centre, provide information literacy programmes and Internet access.
- NGOs: represent close connection between information literacy and civic and democratic society development.
- Media: provide information on information literacy issues to the general public.
- For-profit organizations: as employers may have impact on curricula, the graduates' characteristics and national policies.

Individual actors are:

- Politicians: experts and policy makers
- Teachers: participate on educational policy implementation and play a crucial role in education of lifelong learners and information literate citizens.
- Librarians: provide access to information resources and play various roles in information literacy development.
- Library patrons: pupils, students, library users and other individuals participating in information literacy programs as users.

Public policy documents

There are several public policy documents crucial for establishing and developing new information literacy programmes. Although the terminology is not unified, considering the fact the documents were created by various ministries with various points of view, they are quite a big step forward in establishing the information literacy as a substantial policy issue. The brief characteristics of selected documents follow:

National Information Policy (stated by Government decree Nr. 525, May 31, 1999)

The government of the Czech Republic responded to the appeal of the Commission of European Union report *eEurope, Information Society for all* (1999), and *A Memorandum on Lifelong Learning* (2000), by developing several strategic policy documents. The government decree Nr. 113, February 7th, 1999, approved the White Paper – National Programme of Education Development in the Czech Republic. Later that year the government decree Nr. 525, May 31st, 1999 established the State Information Policy as the strategic document, and introduced the connection between the concept of Information Literacy and Lifelong

Learning. The State Information Policy in Education was published in 2000 as the strategic document of the Ministry of Education, Youth and Sports.

State Information Policy in Education (stated by Ministry of Education, Youth and Sports 2000)

The Ministry of Education, Youth and Sports Department for State Information Policy in Education concentrated on teachers' capability to use ICT in classes. The ministry officials cooperate with academic librarians, so that they could transmit their demands at the official level, and to help to indicate the problems to be solved in practice. Although this department has been dissolved by the new Czech government on June 30, 2007, its objectives, hopefully, remain in the ministry agenda.

State Information and Communication Policy e-Česko 2006² (stated by Ministry of Informatics)

The State Information and Communication Policy (Státní informační a komunikační politika 2006) was set up by the Ministry of Informatics in 2004 and updated with subtitle e-Česko 2006. The Ministry of Education, Youth and Sports has been delegated to answer for education development, and the Ministry of Informatics has been pointed to create technical conditions for ICT development and to widen access to the Internet. As a consequence of these divided roles, each of the departments followed different approaches to information literacy. The Ministry of Education involved itself in information literacy as a subject, and the Ministry of Informatics focused on computer literacy.

Strategy for lifelong learning in the Czech Republic (2007) (stated by Ministry of Education, Youth and Sports)

The document defines the key terms and concepts – from the point of view both the Czech Republic and the European Union, provides an analysis of the current situation in lifelong learning in the Czech Republic, defines the priorities and suggests solutions.

Strategy of libraries development in the Czech Republic 2004 – 2010³

This document defines the roles of the libraries in today's society, whereas the role in education and in promotion and development of information literacy is emphasized. Libraries are considered to be a crucial part of the R&D infrastructure as well as lifelong learning promoters.

Other key documents and policy initiatives

Strategic documents of some universities, such as long-term plans for university development, include the priority of information literacy implementation into curricula as well. On the other hand, some universities have integrated information literacy into curricula without setting in any strategic document.

As many European universities have taken advantage of changes resulting from Bologna process to embed information literacy into their curricula, the Czech universities usually don't recognize this context. If they do that, the impetus comes from university libraries above all, and it is based on national information policies and the strategic documents mentioned above.

² http://www.mmer.cz/files/275/SIKP_def.pdf

³ http://knihovnam.nkp.cz/docs/koncepcet04_10.doc

Librarians of public, academic and research libraries have succeeded in endeavour to become partners in discussion at the national level, and they have been included in the key actor's group affecting information literacy development. They have taken advantage of the programmes offered by ministries to set up information literacy projects. The programmes of the Ministry of Education, Youth and Sports focused on education, such as: *Development programmes for Higher Education*, and *Fund of Higher Education Development*. The programmes of the Ministry of Culture involved libraries. An example is: *Libraries of 21st Century* or *Public Library Information Services*.

ASSOCIATION OF LIBRARIES OF CZECH UNIVERSITIES AND IVIG WORKING GROUP

Context

Czech librarians have always been aware of the fact that libraries should offer and provide various instructional activities to their patrons. Academic libraries have very often provided services of this kind to university community. Although user education has been offered in academic settings across the country, it was limited very often to library tours, introductory workshops for freshmen students and, after electronic resources were available, workshops focused on searching the particular databases. Only a few universities were offering credit courses taught by librarians and focused on skills and knowledge, we consider to be attributes of the information literate individual. Also cooperation between librarians and faculty in designing assignments or providing courses on user instruction was very rare.

On the other hand, working with faculty and helping to improve their research by using wide variety of information resources was always part of librarians' job, although performed mostly on a one-to-one basis. Overall, the position of instruction librarian, as it is established and understood for example in the United States, has not been clearly defined in our country yet. User instruction has not been until very recently considered to be worth designing a specific position for, not to mention a whole library department or unit. This situation has improved very much since 1999 when the group of academic librarians came up with the idea to establish a working group that would focus primarily on issues related to information literacy and user education in the higher education. By establishing of this working group, a very important fact was acknowledged. User education provided by academic library in the academic setting is a very specific problem. Universities are the last link in the chain of formal education that might have impact on students' development as independent and lifelong learners. Providing user education to undergraduate, graduate and doctoral students, not to mention the faculty, librarians are dealing with adults. This is very much different situation from teaching children or teenagers, and so special attention must be paid to adult education principals.

This evidence supported by foreign literature, inspired with good practice and becoming familiar with projects taking place in other countries, has convinced part of the Czech academic librarian community that this is a topic that should be of interest. Implementing various formats of user education into the library services and possibly into the curricula should become soon one of the criteria for evaluation of universities and their libraries all around the country.

Working group IVIG and its activities

Academic librarians recognized the implications of information literacy for higher education almost 20 years ago. They have understood the importance of information literacy and have accepted the teaching role proposed by academic librarians worldwide. While they conducted the introductory tours and provided basic information on library services and collections earlier, they directed their activities into the education frame and curriculum from the nineties. They have started to promote their best practice among colleagues and have decided to establish a working group for information literacy development. The working group was established as a part of the Academic Libraries Section of the Higher Education Council of the Czech Republic in 2000. In 2002, when the Association of Libraries of Czech Universities was constituted, the Information Education and Information Literacy Working Group had been incorporated into the Association. The aims of the working group of IVIG have been stated as follows:

- To support activities of academic libraries in the area of information education and to improve the level of information literacy of students, faculty and library users.
- To provide a background and support for the librarians who are starting with information education and to help them to design their information literacy programs.
- To share experiences in designing, implementing and practicing information education in all its formats (library tours, freshmen introductory seminars, workshops, courses, tutorials etc. in both face to face and online versions).
- To contribute to the implementation of information education into the curriculum and provide authority and expertise to support libraries in negotiating with university's administrators.
- To cooperate in designing online tutorials for library users and to promote them as good practice and inspiration source for librarians and faculty interested in.
- To provide and update surveys of information education state of art in the country and abroad.

The IVIG working group members have agreed to constitute working teams in order to develop plans and to identify requirements. Since the year 2000, several teams have worked on theoretical issues, on surveys, IVIG organized seminars, and cooperation initiatives within the Czech Republic and with other European countries.

A short summary of the IVIG team results follows:

- Information literacy definition as a base for standards of information literate student (stated 2004, updated 2007)
- Standards of information literate student – the recommendation of ALCU (stated 2004, updated 2007)
- Survey of information literacy activities at the Czech universities (2000, 2003, 2006).
- Pilot survey of the student's level of information literacy at several universities (carried out in 2004 and 2005)
- Programmes and funding opportunities for information literacy projects (2005)
- Information education online support (project proposal, prepared 2005, but not yet implemented)

- Conception of information education in higher education as a model for university information literacy planning (in preparation stage, expected in 12 2007)
- Seminar IVIG (an annual event from 2003)
- Cooperation, discussions, sharing experiences, current literature research

Pilot surveys

One of the crucial projects the group IVIG has been investigating so far was the Information Literacy Survey, or rather its pilot version #1 and #2. The pilot surveys aimed at an evaluation the level of information literacy among students at selected universities. Pilot #1 was conducted in spring 2004 and the results were presented in September 2004; Pilot #2 was dealt with one year later. Work that has been done on these two pilot surveys, the questionnaire that was created with the cooperation of a sociologist, as well as collected data, have provided a base and a very good starting point to prepare a proposal for a nationwide survey. This survey would cover all public universities in the Czech Republic and would help to assess the level of information literacy, so that appropriate recommendations could be provided and steps taken in the future to improve information education. Although the survey methodology has been developed and there is definitely a demand to have data collected nationwide, a source of funding has not yet been found.

Indeed, we are aware of the fact that assessing information literacy is a problem that many libraries and library science scholars are trying to deal with. Perhaps the use of a well structured definition that enables creating of lists of certain skills that are actually observable or measurable, might become a valuable contribution to the solution of this problem.

IVIG Seminar

An annual *IVIG Seminar* has been established in 2003 and is organized in cooperation of the Association of Libraries of Czech Universities (ALCU), the Institute of Information Studies and Librarianship⁷ (Faculty of Arts, Charles University in Prague) and SPRIG⁸ (civic association). The seminar has become a platform for promoting the results of working groups, as well as a forum for discussions and sharing opinions of colleagues interested in information literacy. It is open to librarians, teachers, students, ministry officials, educational experts and journalists. Guests from the USA, France, Slovakia, Slovenia, Sweden and Australia have participated in the past years.

International cooperation

The seminar has been the starting point for cross border cooperation. Foreign guests can widen our international partnership by offering participation in events abroad. For instance the association participated in the UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries held by ICPE, Ljubljana, Slovenia in March 2006. Arising from this activity the association representatives were also involved in editing the brochure *Achieving an Information Society and a Knowledge-Based Economy through Information Literacy: Proposal for an information literacy platform and an action plan for central and south-east European countries* [Pejova et al. 2006].

⁷ More information available at: <http://uisk.ff.cuni.cz/index.jsp>

⁸ More information available at: <http://www.sprig.cz/index.en.php>

Cooperation between the Czech Republic and the Slovak Republic has been based on sharing the methodology of surveys focused on the information literacy level of students. The two pilot surveys carried out at Czech universities in 2004 and 2005 were followed by a survey under the same conditions, undertaken at the Slovak universities early in summer 2007. All results will be mutually compared to indicate similarities and dissimilarities and to discover reasons, consequences and implications. Agreement on further Czech-Slovak cooperation is expected.

The Conception of Information Education in Higher Education

Developing the Conception of Information Education in Higher Education is the most recent project of the IVIG Group. First of all, this document will provide the overview of the state of the art in information literacy and information education in the Czech Republic, followed by priorities defined in order to improve the level of information literacy among university students. The document concludes with the set of recommendations that should become an object of implementation into everyday practice at Czech universities.

The three priorities were defined:

- Information usage as a comprehensive process, including ethical and legal aspects.
- Implementing information education into curricula, based on the library/faculty cooperation.
- Evaluation with feedback and adjusting library services.

Followed by five recommendations:

- Implementation of the *Standards of Information Literate Student* into the higher education outcomes.
- Effective cooperation of key actors.
- Targeted development of information education projects.
- Proactive promotion of the information literacy and information education.
- Feedback provided on regular basis through surveys, evaluation of information education projects.

This document is in the final stage of preparation⁹ and should be approved by the Association of Libraries of Czech Universities before the end of 2007.

ACADEMIC LIBRARIES AND INFORMATION EDUCATION

Current trends

An overview of information education at the Czech universities, drawn from the surveys carried out three times in the course of last eight years, gives a picture of different approaches and different conditions. These include:

- Implementation of information literacy in curricula,
- Integration the concept in long-term plans of universities,
- Efforts to design new concepts, strategies and plans of information literacy,
- Creation of new job positions for librarians.

Cooperation between teachers and librarians is an indicator of the acceptance of information literacy as one of most important features of education nowadays. A process of development of information literacy strategies at the universities has been evident, although not all Czech

⁹ as in November 2007

universities have moved this way yet. Academic librarians have indicated their interest in the conception of information education, which is currently prepared in the IVIG working group and was mentioned earlier in this paper. Some academic librarians are working on their own strategic documents, and some are interested in the conception carried out at the Czech Technical University in Prague [Tichá et al. 1999], and use this model for instruction and inspiration. The brochure, *'Achieving an Information Society and a Knowledge-Based Economy through Information Literacy'* [Pejova et al. 2006], has led to responses among Czech and Slovak colleagues that reflects the need for a framework model to provide inspiration and suggest recommendations for action. This is evidence of the way ahead in information literacy implementation through embedding information literacy in the higher education curriculum and into education more globally.

Teaching librarian – the position of the future

Academic librarians' interest in information education and lifelong learning remains mainly on a volunteer base, with only a few university libraries created special job positions for teaching librarians. It does not mean that librarians can teach courses within the curriculum. The reason given in discussions on this theme, held at IVIG seminar last year by three university professors, was definite: librarians have to earn competency in the academic areas taught at the university, at the level of postgraduate study.

A requirement of pedagogical competency was not expressed by professors, but by librarians themselves. While they are interested in courses in the field offered by educational centres for lifelong education of librarians, the main emphasis consists in changes in curriculum of Library and Information Studies. Those librarians, who teach courses implemented in curriculum, are autodidacts drawing from the lifelong learning courses and experience of colleagues. Learning to teach should be offered as a system covering all aspects of lifelong learning theory and pedagogy.

There are several ways that librarians can be integrated into the educational process. One is the role of teaching librarians and another is to adopt the role of cooperating partners. Being information professionals, they can help in preparing teaching and learning materials for information literacy embedding into subjects. They can assist in classes focussed on information usage in the subjects taught. Crossinstitutional cooperation should be based on teamwork and every member should play his/her own role. The motto "invite librarians into classes" used at the Czech Technical University in Prague reflects this principle.

Information literacy projects – examples

There are many information literacy projects going on at the Czech universities in last couple of years. We had to make selection of only several representatives, not necessarily based on the quality of the projects. The focus is more on providing examples of various types and formats of information education. The brief overview of selected project follows:

Czech Technical University in Prague¹⁰

Libraries at the Czech Technical University started a systematic work on information literacy issue early in 90s of the last century. The first information literacy course was implemented into curricula 1994 at the Faculty of Mechanical Engineering. Since that year many types of

¹⁰ Website: http://www.cvut.cz/en?set_language=en

courses, seminars and training have been prepared for undergraduate and postgraduate students and for faculty as well. Those teachers, who recognized information literacy importance for their students in subject courses invite librarians into classes. Seminars and training promoting new electronic resources and services are organized and also training tailored to specific target group's needs is offered.¹¹

Except mandatory¹² and compulsory¹³ courses in curricula the Web-based course¹⁴ has been created for those users, who want to learn independently, without teachers, at any time, in remote regime. Web pages of the courses which include basic information on the courses, contacts to teachers/librarians, materials to read, handouts, presentations and links are publicly accessible students to be able to work outside the university network.

Courses and training are focused on electronic information resources use, library (electronic) services, advanced searching in the Internet, technical standards, intellectual property protection, ethical use of information, copyright and plagiarism, citation and citation tools. The format of courses includes lectures, examples and training and also discussion on student information behaviour and routines. The students usually work on the subject of their diploma works, theses or on a specific topic they should be able to simulate the process of realizing the need of information, to search and to find it, to evaluate it and to use it including citation.

Czech University of Agriculture in Prague¹⁵

Study and Information Centre of the Czech University of Agriculture has been taking steps to develop the information education system for past several years. The target group consists of students (undergraduate, graduate and doctoral), as well as faculty. The librarians provide the introductory seminars for first year undergraduate students. These seminars are followed by workshops for students working on their bachelor or master thesis. Special attention is paid to the new doctoral students, who are introduced into the database search process more in depth. They also become familiar with designing their own personal bibliography using specialized software. Library provides users with numerous brochures, leaflets and how-to-do-it manuals. Also the instructional section of library website is updated regularly. In these days, the first steps are being taken in order to establish the online reference service.

Masaryk University¹⁶ (Faculty of Education)

The librarians at Masaryk University in Brno, Faculty of Education, gained a very interesting experience by developing a web-based information education project. The online course called "*How to work with professional information*" was created on the Moodle platform, and consists of several learning units, discussions, assignments and tests. Evaluating the students' performance is part of the course as well. Transforming the educational activities into the online environment is a very unique experience among Czech academic libraries, and in this case a very successful experience.

VSB-Technical University of Ostrava¹⁷

The website of VSB-TUO Library is a wonderful example of user-friendly support for students, faculty and other user groups. The set of online tutorials available at the website is on a professional level, as far as both content and design. There are tutorials for new students

¹¹ Seminars offer: <http://knihovny.cvut.cz/en/vychova/seminare.html>

¹² e.g. Information Literacy Course in English: <http://knihovny.cvut.cz/courses/index.html>

¹³ e.g. Information Literacy Course in Czech: <http://knihovny.cvut.cz/en/vychova/vvuka-fs/index.html>

¹⁴ Web-based course: <http://knihovny.cvut.cz/en/vychova/inf/vychova.htm>

¹⁵ Website: <http://www.czu.cz/en/>

¹⁶ Website: <http://www.muni.cz/?lang=en>

¹⁷ Website: <http://en.vsb.cz/>

who are making their first steps in terms of searching information resources. But there are also tutorials for those who are doing the finishing touches on their theses. The design is very modern and attractive, including practical illustrations and animations.

Deficiencies and hindrances

Both electronic and printed information resources and technical equipment at the Czech universities are sufficient for information literacy development. However, the indications from the surveys of information education at the Czech universities show deficiencies and hindrances in the current state of art. Challenges for the future development of information literacy can be recognized in three areas:

1. Staff

- Librarians are not prepared appropriately for the teaching role.
- Many teachers are not skilled enough in information usage themselves.
- Many teachers are not interested in, or encouraged to change their teaching methods, which are currently based on lectures and textbooks.

2. Administration of the education scheme

- Lifelong learning has been acknowledged as an essential point but the importance of acquiring lifelong learning habits in course of undergraduate and postgraduate study has not been fully valued yet.
- Information literacy has not been taken into account in the Bologna process principles and implementation.
- Teaching methods do not involve demands on everyday information usage.
- Hours are not allocated for information literacy within curriculum.
- Librarians are not members of academia, and are rarely engaged as pedagogical staff.

3. Cooperation

- There is a low level of cooperation between faculty and librarians.
- Special departments for teaching support (e.g. teaching and learning centres) are distinct from libraries in the university structure, and there is limited cooperation.
- Crossinstitutional and cross border partnerships have not sufficiently developed.

CONCLUSIONS

Czech universities pursued many changes in their curricula and administration during the last two decades. Information literacy was neglected in many cases. Although the surveys on information education mentioned above imply progress, it is necessary to transfer responsibility for information literacy from solely the libraries into a shared responsibility in a higher education context.

Academic librarians in the Czech Republic have moved ahead in information literacy compared with the situation ten years ago. They have recognized the implications of information literacy for lifelong learning and hence for the requirements of higher education in the 21st century. They located their position within the university framework and accepted necessary changes in their work and education. Where faculties have adopted librarians as partners, librarians have been able to contribute to reforms related to the Bologna process. So far however, this practice is an exception, not everyday practice. Cooperation with colleagues from abroad could help librarians to further integrate information literacy practices into the European region, to adopt best practices and to participate in European programmes.

It is a very dynamic process, often very unpredictable, as new needs and topics appear. On the other hand, when looking back at what has been done and what kind of issues have been met, interesting model that has occurred and continued throughout our work might be observed. This model is based on combination of theory and practice, as they are initiating, complementing and supporting each other and helping us to proceed forward in our effort.

ACKNOWLEDGMENTS

The ALCU provides financial support: for surveys of information literacy level among university students, for the IVIG seminars and covers the costs of participants in seminars and conferences abroad. It also adopts some documents as recommendation of ALCU: such as the *Standards of Information Literate Student* created in 2004 and updated in 2007. ALCU's institutional auspices helps the IVIG group to be accepted as a partner representing the academic librarian community and is responsible for promoting of information literacy, including the educational implications, within the Czech Republic and abroad.

Work on this material has been also supported by the project "Human-computer interaction in the humanities" (No. A701010606; Grant Agency of the Academy of Sciences of the Czech Republic).

REFERENCES:

- 1) Dombrovska, Michaela; Landova, Hana; Ticha, Ludmila. (2006). Country Paper: Czech Republic. In UNESCO-CEI Workshop on Information Literacy Initiatives for Central and South East European Countries, ICPE, Ljubljana, Slovenia, March 27-28, 2006. Retrieved November 8, 2007 from: <http://www.coil-ll.si/UserFiles/File/Czech%20R%20Information%20Literacy%20Country%20Paper.doc>
- 2) Pejova, Z., Catts, R., Tichá, L., & Dombrovská, M. (Eds). (2006). Achieving an information society and a knowledge-based economy through information literacy: Proposal for an information literacy platform and an action plan for central and south-east European countries. Ljubljana: International Centre for Promotion of Enterprises. Retrieved June 30, 2007 from: <http://www.coil-ll.si/index.php?menuId=3&lang=en>
- 3) Ticha, L., Žižková, Š., Ramajzlova, B. (1999). Koncepce informační výchovy na CVUT. Praha: CVUT. Internal publication.
- 4) Ticha, L. (2007). Implications for Higher Education Institutions in the Czech Republic. In Pascal International Conference Proceedings, 23rd - 25th September 2007, Pecs, Hungary. CD ROM. University of Pecs. 6 p.